

Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer Entscheidungsträger

EINE QUALITATIVE STUDIE ZUM SCHULSTRUKTURELLEN PILOTPROJEKT
«GEMEINSCHAFTSSCHULE IM AUFBAU» IN THÜRINGEN

Katja Ludwig

Pilotprojekt

Handlungskoordination

Thüringen

Gemeinschaftsschule

Entscheidungsträger

schulischer

qualitative Studie

Katja Ludwig

Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer
Entscheidungsträger

Eine qualitative Studie zum schulstrukturellen Pilotprojekt
«Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen

UV Universitätsverlag
Hildesheim

Hildesheim 2018

Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese elektronische Publikation ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz BY-NC-ND (Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung) versehen.

Weitere Informationen unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Universitätsverlag Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/open-access-universitaetsverlag/>

Erstausgabe Hildesheim 2018
Redaktion, Satz und Gestaltung: Kathrin Duckstein

Der Beitrag steht als elektronische Publikation im Internet kostenfrei (Open Access) zur Verfügung:
<http://dx.doi.org/10.18442/763>

Zitierempfehlung:

Ludwig, Katja (2017). *Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer Entscheidungsträger. Eine qualitative Studie zum schulstrukturellen Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. E-Publikation (Open Access) <http://dx.doi.org/10.18442/763>

Fachbereich 1
Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim zur
Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Gutachterin/Gutachter:

Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla
(Stiftung Universität Hildesheim)

Prof. Dr. Hermann Veith
(Georg-August-Universität Göttingen)

Tag der Disputation: 23.03.2017

vorgelegt
von Katja Ludwig, geb. Schaller
geboren am 21.09.1982 in Greiz
Hildesheim, den 21.10.2016

Vorwort

Meine Dissertation wurde mir durch viele Menschen, die mich unterstützt haben, ermöglicht. Ihnen danke ich von Herzen!

An erster Stelle möchte ich den kommunalpolitischen und schulischen Akteuren danken, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt und mir ihr Expertenwissen anvertraut haben.

Besonderer Dank gilt meiner Betreuerin dieser Arbeit, Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla. Über die gesamte Zeit stand Sie mir mit Rückmeldungen und wertvollen Anregungen verlässlich zur Seite. Auch an Prof. Dr. Hermann Veith möchte ich meinen Dank richten. Er erklärte sich bereit als Zweitgutachter zu fungieren.

Gleichermaßen möchte ich Prof. Dr. Roland Merten danken. Er hat mich darin bestärkt, das Thema Gemeinschaftsschule im Rahmen einer Promotion zu bearbeiten.

Ebenso danke ich den Gestaltern des Graduiertenkollegs «Qualitative Bildungs- und Sozialforschung» der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, insbesondere Frau Dr. Sandra Tiefel. Durch den Aufbaustudiengang wurde es mir möglich, das Dissertationsprojekt zügig und inhaltlich fundiert voranzutreiben.

Ein Dankeschön für Ihre bereichernden Rückmeldungen und intensiven Diskussionen möchte ich auch Prof. Dr. Christine Wiezorek und den Mitgliedern ihrer Forschungswerkstatt an der Universität Jena, Prof. Dr. Fritz Schütze und den Teilnehmern seiner Forschungswerkstatt an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg sowie den Mitgliedern der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla an der Universität Hildesheim aussprechen. Danke sage ich auch Maja Ludwig, die mit unermüdlichem Einsatz Korrektur gelesen hat, sowie meiner studentischen Hilfskraft Lea Sielaff, die mich insbesondere bei der Vorbereitung der Publikation der Dissertation unterstützt hat. Zum Schluss möchte ich meiner Familie und insbesondere meinem Mann größtmöglichen Dank aussprechen. Sie haben mich kontinuierlich in jeder Phase der Dissertation mit ermutigenden Worten und vor allem praktisch unterstützt.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	10
Abkürzungsverzeichnis	10
0 Einleitung	12
Teil I Thematische Hinführung	15
1 Schulreformen steuern	15
1.1 Schulreformen in Deutschland ab Mitte des 20. Jahrhunderts.....	15
1.2 Strategien der Steuerung von Schulreformen	17
1.3 Empirischer Forschungsstand zu Schulreformen und deren Steuerung.....	19
2 Die Gemeinschaftsschule	21
2.1 Die Gemeinschaftsschule – Geschichte und Begriffsbestimmung.....	21
2.2 Empirischer Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen	23
Teil II Theoretische Bezüge	25
3 Schule als Institution im Mehrebenensystem.....	25
3.1 Die Institution Schule.....	25
3.2 Schule im Mehrebenensystem.....	26
3.3 Der akteurzentrierte Institutionalismus	27
4 Educational Governance als Analyseperspektive	28
4.1 Governance im Schulsystem	29
4.2 Analysekategorien.....	29
4.2.1 Akteure und Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem.....	29
4.2.2 Modi der Handlungskoordination.....	30
4.2.3 Strukturen und Verfügungsrechte.....	30
4.2.4 Leitende Werte.....	31
5 Paradoxien bei Schulreformprozessen	31
Teil III Methodische Anlage der Untersuchung.....	33
6 Die Fallrekonstruktion als empirischer Zugang	33
7 Der Forschungsprozess	34

7.1 Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe.....	34
7.2 Datenerhebung.....	36
7.2.1 Erhebungsverfahren: Leitfadengestützte Experteninterviews	36
7.2.2 Durchführung der Interviews.....	37
7.3 Datenauswertung.....	39
7.3.1 Auswahl der Referenzfälle.....	39
7.3.2 Die dokumentarische Methode.....	41
7.4 Dokumentenanalyse.....	42
8 Darstellungsform der Ergebnisse.....	42
Teil IV Das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen und dessen Einführung	44
9 Die Konzeption der Thüringer Gemeinschaftsschule.....	44
9.1 Der Koalitionsvertrag.....	44
9.2 Bildungspolitische Positionen.....	44
9.3 An der Entscheidung beteiligte Akteure.....	46
9.4 Die Vorbereitungs- und Pilotphase.....	47
9.5 Struktur und pädagogische Eckpunkte.....	47
9.6 Eine besondere Rahmenbedingung – die Transformation des DDR- Schulwesens.....	49
Teil V Ergebnisse	51
10 Fallbezogene Ergebnisse: Handlungskoordination an der Gemeinschaftsschule «Berg».....	51
10.1 Skizze des Entstehungsprozesses der Bergschule	51
10.2 Die Handlungskoordination aus Sicht des Dezernenten und Bürgermeisters Herr Thiem	54
10.2.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview.....	54
10.2.2 Der Weg zur Antragstellung.....	54
10.2.3 Handlungsspielräume der Kommune erweitern – «mit dem Land über qualifizierte Personalversorgung verhandeln».....	59
10.2.4 Gemeinschaftsschulen als Ort der «Verschränkung der Sozialräume»	61
10.2.5 Durch strukturelle Rahmung längeres gemeinsames Lernen ausbauen – «das erleichtert sehr das Verfahren».....	64
10.2.6 Der Zusammenhang von Staat, Familie und Schule – «der Staat ist ein Hilfsinstrument».....	66
10.2.7 Biographische Veränderungsprozesse.....	69

10.2.8 Zusammenfassung	71
10.3 Die Handlungskoordination aus Sicht der Schulleiterin Jansen	72
10.3.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview	72
10.3.2 Der Weg zur Antragsstellung	73
10.3.3 Überzeugungsarbeit für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule leisten – «Mehrheiten zu finden»	81
10.3.4 Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Einführung der Gemeinschaftsschule – «genügend Raum geben, sich von unten her entwickeln»	83
10.3.5 Gemeinschaftsschulen als Ort der optimalen individuellen Förderung – «jedem Kind gerecht werden»	86
10.3.6 Biographische Veränderungsprozesse	90
10.3.7 Zusammenfassung	91
10.4 Zusammenführung der Perspektiven Thiem und Jansen – die Handlungskoordination befördernde Aspekte	92
11 Fallbezogene Ergebnisse: Handlungskoordination an der Gemeinschaftsschule «Land»	94
11.1 Skizze des Entstehungsprozesses der Landschule	94
11.2 Die Handlungskoordination aus Sicht des Landrates Strutz	97
11.2.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview	97
11.2.2 Der Weg zur Antragsstellung	97
11.2.3 Beweggründe, welche die Einführung der Gemeinschaftsschule gegenwärtig verhindern – «zum Schulfest [...] da gibt's wieder den Matrosenkragen» und «große Umbaumaßnahmen»	104
11.2.4 Die Gemeinschaftsschule als politische Wettkampfarena – «aufpassen, dass wir uns als SPD nicht verkämpfen»	105
11.2.5 Gemeinschaftsschulen als Schritt zur Chancengleichheit – «mehr Bildungsgerechtigkeit [...] verwirklichen»	110
11.2.6 Handlungsspielräume der Verwaltung erweitern – «dass die Linien mitdenken können»	111
11.2.7 Als Landrat Überzeugungsarbeit leisten – «Jetzt kuck'n wir uns mal in die Augen»	113
11.2.8 (Weiter)Entwicklung der Schulen durch einen Innovationsschub – «was anderes wie Frontalunterricht»	114
11.2.9 Biographische Veränderungsprozesse	116
11.2.10 Zusammenfassung	118
11.3 Die Handlungskoordination aus Sicht der Schulleiterin Frau Gruber	119
11.3.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview	119

11.3.2 Der Weg zur Antragstellung	120
11.3.3 Die Gemeinschaftsschule als Chance zur Neuorganisation von Unterricht – «uns völlig neu aufstellen»	123
11.3.4 Übergänge optimaler gestalten und zugleich den Schulstandort sichern – «nahtloser» und «wenn wir [...] mal zusammengelegt werden»	125
11.3.5 Gemeinsames Lernen als Chance zur Leistungssteigerung benachteiligter Kinder – «Chancengleichheit»	129
11.3.6 Notwendige Ressourcen für eine erfolgreiche Etablierung der Gemeinschaftsschule «Land» – Energie, «junge Lehrer», Kontinuität und «Zeit»	131
11.3.7 Biographische Veränderungsprozesse	134
11.3.8 Zusammenfassung	135
11.4 Zusammenführung der Perspektiven Strutz und Gruber – die Handlungskoordination befördernde Aspekte	136
12 Verdichtung der Ergebnisse	137
12.1 Ein Fallvergleich der Handlungskoordination an den Gemeinschaftsschulen «Berg» und «Land»	138
12.2 Fallspezifische Paradoxien	140
12.3 Handlungskordinationsfördernde und -hemmende Faktoren	142
13 Diskussion der Ergebnisse	145
13.1 Diskussion der Paradoxien	145
13.2 Passungsverhältnisse als Voraussetzung für das Zustandekommen einer Handlungskoordination	146
13.2.1 Passungsverhältnisse zwischen den kommunalpolitischen und schulischen Entscheidungsträgern	147
13.2.1.1 Formen von Vertrauen	147
13.2.1.2 Eine gemeinsame Vision	149
13.2.2 Passungsverhältnis zwischen Entscheidungsträgern und Gelegenheitsstrukturen	151
13.2.3 Das Verhältnis der Passungen zueinander	151
13.3 Diskussion der Kategorien der Analyseperspektive	153
14 Reflexion der methodischen Vorgehensweise und Reichweite der Ergebnisse	154
15 Literaturverzeichnis	156
16 Anhang	169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Doppelperspektive des akteurzentrierten Institutionalismus	S. 26
Abbildung 2:	Fallauswahl- und kontrastierung	S. 39
Abbildung 3:	Beteiligte Akteure und Verfahren	S. 45
Abbildung 4:	Der Entscheidungsweg der Gemeinschaftsschule «Berg»	S. 52
Abbildung 5:	Der Entscheidungsweg der Gemeinschaftsschule «Land»	S. 95
Abbildung 6:	Passungen	S. 146

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Das theoretisch zur Verfügung stehende Sample	S. 34
Tabelle 2:	Sample	S. 36
Tabelle 3:	Transkriptionsregeln	S. 37
Tabelle 4:	Mögliche Fälle	S. 38
Tabelle 5:	Dimensionen von Schulreformprozessen	S. 144

Abkürzungsverzeichnis

z.B.	zum Beispiel
vgl.	vergleiche
PISA	programm for international students assessment
TIMMS	third international mathematics and science study
S.	Seite
CDU	Christlich Demokratische Union
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
FDP	Freie Demokratische Partei
u.s.w.	und so weiter
TU	Technische Universität
et al.	und andere

u.a.	unter anderem
f.	folgend
ff.	fortfolgend
Art.	Artikel
Abs.	Absatz
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DDR	Deutsche Demokratische Republik
POS	Polytechnische Oberschule
EOS	Erweiterte Oberschule
bspw.	beispielsweise
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
ThürSchFG	Thüringer Gesetz über die Finanzierung der staatlichen Schulen
ThürSchAG	Thüringer Verwaltungsvorschrift über die Zuständigkeiten zur Verwaltung des Personals des nachgeordneten Bereichs des Kultusministeriums
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz

0 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Handlungskoordination zwischen Entscheidungsträgern, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten führt. In den Blick wird die Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen genommen.

Hintergrund und Forschungsfrage

Mit dem Regierungswechsel in Thüringen 2009 und der Koalition zwischen CDU und SPD findet sich in der Koalitionsvereinbarung¹ (2009, S. 22–25) das Ziel, die bestehende Schullandschaft durch die Etablierung einer Gemeinschaftsschule zu erweitern. Die Entwicklung und Erprobung der «Gemeinschaftsschulen im Aufbau» beginnt im Schuljahr August 2010. Eine zweite Pilotphase schließt sich ab November 2010 an. Im Dezember 2010 wird die Gemeinschaftsschule im Thüringer Schulgesetz (vgl. ThürSchulG §6a) verankert. Sie steht nun gleichberechtigt neben dem Gymnasium und der Regelschule und zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Schüler_innen von der Grundschule an mindestens acht Jahre lang gemeinsam lernen. Die Beteiligung an dem Pilotprojekt basiert auf Freiwilligkeit. Laut Aussage des Bildungsministers Christoph Matschie soll keine Schule zu Veränderungen gezwungen werden: «Wir werden nichts von oben anordnen, was die Schulen nicht wollen» (Matschie 2010, S. 62). Indem das ausführende Ministerium in Thüringen die strukturelle Schulreform nicht verordnet, sondern deren Einführung auf Freiwilligkeit basieren lässt, schafft es die Möglichkeit einer Verbindung von Top-Down-Strategie mit Bottom-Up-Strategie. Die Entscheidung selbst muss in Abstimmung mit der Schule und dem Schulträger getroffen werden. Neben der Einigung, ob eine Schule in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt wird, muss ein pädagogisches Konzept, worin längeres gemeinsames Lernen eingebettet ist, entsprechend der schulischen Bedingungen vor Ort entwickelt werden. Der Schulträger, also die Gemeinde oder die Stadt, leitet bei Zustimmung den Antrag an das zuständige staatliche Schulamt weiter. Dieses prüft den Antrag und übermittelt ihn dem zuständigen Ministerium.

Die Hintergründe der Entscheidung für die Umstrukturierung in eine neue Schulform, im vorliegenden Fall die Gemeinschaftsschule, erscheinen noch interessanter, wenn man bedenkt, dass diese strukturelle Schulreform durch die Koordination von mehreren Akteuren zustande kommt, deren Beziehungen durch Interdependenzen gekennzeichnet sind. Da die Entscheidung für eine Schulreform zwischen den Ebenen ausgehandelt werden muss, kommt es zu einer «grenzüberschreitende[n] Koordination» (Altrichter 2010, S. 130).

Die Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule ist darüber hinaus beachtenswert, weil die Entscheidungsträger² zu diesem Zeitpunkt mit besonderen Herausforderungen umgehen müssen: Das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» ist noch nicht im Schulgesetz verankert. Politische und inhaltliche Veränderungen könnten sich ergeben. Die Gefahr einer Rückabwicklung der Gemeinschaftsschulen ist vorhanden; in Sachsen ist dies aufgrund wechselnder politischer Konstellationen bereits eingetreten. Zudem scheiterte kurz zuvor in Hamburg das Volksbegehren «Eine Schule für alle». Trotz dieser Unwägbarkeiten entscheiden sich die Funktionsträger auf freiwilliger Basis, an der ersten Pilotphase, noch vor dem Gesetzgebungsprozess, teilzunehmen.

Die vorliegende Forschungsarbeit geht dabei der Kernfrage nach, wie es dazu kommt, dass eine bestehende Schule in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt wird. So wird in diesem Zusammenhang unter anderem Folgendes gefragt:

-
- 1 Vereinbarung zwischen Christlich Demokratischer Union (CDU) Landesverband Thüringen und Sozialdemokratischer Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Thüringen über die Bildung einer Koalitionsregierung für die fünfte Legislaturperiode des Thüringer Landtages.
 - 2 In der vorliegenden Arbeit wird sich bemüht, konsequent weibliche und männliche beziehungsweise geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden.

- Welche Akteure sind am Beschluss zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule beteiligt und welche Akteurkonstellationen liegen vor?
- Welche offiziellen Entscheidungskriterien und Erwartungshaltungen der Protagonisten, aber auch implizit bleibende Handlungs- und Begründungsmuster zeigen sich?
- Welche förderlichen und hemmenden Faktoren treten im Zuge der Handlungskoordination auf?
- Welche Paradoxien lassen sich in Bezug auf die Handlungskoordination identifizieren?

Ziel der vergleichend angelegten Fallstudie soll sein, Wissen über die Handlungskoordination der verschiedenen Entscheidungsträger zu eruieren, die maßgeblich in die Entscheidung zur Teilnahme an dem strukturellen Pilotprojekt involviert waren. Mit der Arbeit sollen aufschlussreiche Erklärungen zu bestimmten Phänomenen und Dynamiken der Interaktionen sowie zu Mechanismen der Entscheidungsfindung gefunden werden.

Aufbau der Untersuchung

Die Dissertation untergliedert sich in *fünf Teile (I–V)*. Im *I. und II. Teil* erfolgt eine theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand. Nach einer Überleitung zum Hintergrund und zur Forschungsfrage der Studie stehen in *Teil I und II* grundlegende theoretische Annahmen und empirische Befunde im Fokus. Einführend werden schulische Veränderungsprozesse ab Mitte des 20. Jahrhunderts skizziert. In *Kapitel 1.2* erfolgt eine Auseinandersetzung mit vergangenen und gegenwärtigen Strategien zur Steuerung schulischer Reformen. Nach der Aufarbeitung des empirischen Forschungsstandes zu bisherigen Schulreformen wird die Gemeinschaftsschule in den Blick genommen. Nachdem sich mit der Historie und dem Terminus auseinandergesetzt wurde, bildet ein Überblick über die bisherigen bundesweiten empirischen Ergebnisse zur Gemeinschaftsschule den Abschluss des Kapitels.

Im *II. Teil* werden die der Arbeit zugrunde liegenden Heuristiken aufgezeigt. Theoretische Bezüge sind: die Schule als Institution im Mehrebenensystem und die damit im Zusammenhang stehenden Vorgänge von Rekontextualisierungen, der akteurzentrierte Institutionalismus, die Kategorien der Educational Governance und Schützes und Breidensteins Paradoxien bei Schulreformprozessen.

Im *III. Teil* der Dissertation, den *Kapiteln 6, 7 und 8*, steht das der Arbeit zugrundeliegende Forschungsdesign im Fokus. Es wird der methodologische Rahmen für die empirische Rekonstruktion von Motivlagen, Interaktionen und Akteurkonstellationen entfaltet. Zunächst wird in *Kapitel 7.1* die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe erläutert. Anschließend erfolgt eine Darstellung des Prozesses der Datenerhebung: So wird das Erhebungsverfahren, das leitfadengestützte Experteninterview nach Meuser und Nagel (vgl. 2002; 2006; 2009), vorgestellt und dessen Durchführung beschrieben. *Kapitel 7.3* bezieht sich auf die Auswertung der Daten. Nachdem der Auswahlprozess der Referenzfälle geschildert wird, steht das Auswertungsverfahren, die dokumentarische Methode, im Zentrum. Es werden jene Schritte der Interpretation erläutert, auf denen die empirische Rekonstruktion der Interviews beruht. Zudem wird die Dokumentenanalyse (vgl. Wolff 2000) in den Blick genommen. Um für den Leser die Nachvollziehbarkeit der Fallrekonstruktion zu gewährleisten, wird abschließend die Form der Darstellung der Ergebnisse verdeutlicht.

Im Anschluss daran erfolgt im *Teil IV* eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Thüringer Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» und dessen Einführung. Im Mittelpunkt steht die Konzeption der Thüringer Gemeinschaftsschule. Bezug genommen wird auf die bildungspolitische Debatte, welche die Einführung der neuen Schulform begleitet hat, den Koalitionsvertrag, die Einführungsphasen, die an der Entscheidung beteiligten Akteure sowie die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung. Eine besondere Rahmenbedingung, und damit ein gesondertes Kapitel, bilden die Wiedervereinigung und damit einhergehende Umgestaltungs- und Veränderungsprozesse des DDR-Schulwesens.

Der V. Teil der vorliegenden Studie umfasst die Ergebnisebene und beinhaltet in einem ersten Schritt die Rekonstruktion zweier Fallporträts. Diese bestehen aus der Perspektive von jeweils zwei Entscheidungsträgern³ (einem kommunalpolitischen und einem schulischen Akteur). In den *Kapiteln 10 und 11* erfolgen die Fallbeschreibungen. Nach einer Skizze des Entstehungsprozesses der jeweiligen Schule werden objektive Daten zur Berufsbiographie des Protagonisten ausgeführt. Anschließend werden in detaillierten Fallbeschreibungen unter Anführung von Originalpassagen wesentliche handlungsleitende Orientierungen dokumentiert. Die jeweilige Fallstudie abrundend werden anhand der Zusammenführung der Perspektiven handlungskordinationsfördernde und -hemmende Aspekte bei der Einführung der jeweiligen Gemeinschaftsschule herausgearbeitet.

In einem zweiten Schritt werden im *Kapitel 12* der Untersuchung die empirischen Befunde verdichtend dargestellt. Anhand eines Fallvergleichs erfolgt die Ausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Nach der Rekonstruktion fallspezifischer Paradoxien werden die Einflussfaktoren auf die Handlungskoordination dargestellt, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotvorhaben führen.

Fallübergreifend erfolgt im *Kapitel 13* eine Diskussion der Ergebnisse. Die empirischen Befunde der vorliegenden Studie werden zu den Theorieansätzen in Bezug gesetzt. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Ergebnisse gezogen.

3 Als schulische Akteure werden in der vorliegenden Arbeit Schulleiter_innen und Lehrer_innen bezeichnet; als kommunalpolitische Akteure die Landrät_innen und Bürgermeister_innen bzw. Dezernent_innen.

Teil I Thematische Hinführung

1 Schulreformen steuern

Schulreformen, wie die Einführung der Gemeinschaftsschule, sind Ausdruck gesellschaftlichen Wandels und oftmals Ergebnis veränderter parlamentarischer Mehrheiten. Damit befinden sie sich in einem beständigen Wandel. Durch Veränderungen von Struktur, Gestalt und Inhalt der Institution wird beabsichtigt, gesellschaftliche Aufgaben oder aber bildungspolitische Intentionen besser als bisher erfüllen zu können und die Leistung von Schülern_innen und die Qualität des Unterrichts sowie die Kompetenzen der im Schulkontext interagierenden Partner_innen zu verbessern (vgl. Melzer/Wesemann 2006, S. 86 f., Melzer/ Sandfuchs 1996, S. 7 ff.).

Schulreformen werden in äußere und innere Schulreformen unterschieden (vgl. Melzer/Wesemann 2006, S. 86 f.; Durdel 2009, S. 122). Äußere Reformen umfassen (strukturelle) Veränderungen, die durch Politik und Verwaltung durchgesetzt werden (z.B. die Einführung von Ganztagschulen). Innere Reformen hingegen intendieren eine Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsorganisation innerhalb der Einzelschule (z.B. individuelle Förderung und Schulkonzeptarbeit). Seit den 1970er Jahren findet sich der Terminus Schulentwicklung in der schulpädagogischen Literatur. Er löst teilweise den Begriff Schulreform, und vor allem den der inneren Schulreform, ab (vgl. Melzer/Wesemann 2006, S. 87). So wird unter Schulentwicklung die systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden, wobei Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung im Systemzusammenhang gesehen werden (vgl. z.B. Holtappels 2003; Rahm 2005; Rolff 2010, S. 29 ff.). Gegenwärtig wird der Begriff Schulentwicklung von der Entwicklung der Einzelschule auf Schulnetzwerke und Bildungsregionen erweitert (vgl. Maag Merki 2008). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf Veränderungen der Schulstruktur. Auch wenn dies untrennbar mit der Entwicklung der Einzelschule verbunden ist, werden die Begriffe schulstrukturelle Reform oder strukturelle Schulreform verwendet.

Um die strukturelle Schulreform, die Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen, einordnen zu können, wird zunächst der Blick auf bisherige Schulreformen in Deutschland und Strategien der Steuerung gerichtet. Anschließend wird gezeigt, an welche Forschungsrichtung die Arbeit anschließt und wo ein Forschungsdesiderat gesehen wird.

1.1 Schulreformen in Deutschland ab Mitte des 20. Jahrhunderts

Die Einführung einer sechsjährigen Grundschule, die Verkürzung der Oberstufe von dreizehn auf zwölf Schuljahre, jahrgangsübergreifender Unterricht – Schulreformen sind seit jeher ein kontrovers diskutiertes Thema in der öffentlichen Wahrnehmung. Im Folgenden soll ein skizzenhafter Überblick über Schulreformen in Deutschland gegeben werden, beginnend mit dem Ende des zweiten Weltkrieges 1945. Aufgrund des Forschungsgegenstandes werden die Reformen der Einheitsschule in der sowjetischen Besatzungszone in einem gesonderten Kapitel (9.6) behandelt.

Als eine der wichtigsten Aufgaben nach Ende 1945 wurde von den Alliierten die Neuorganisation des Bildungswesens gesehen (vgl. Dühlmeier 2009, S. 163). Im Potsdamer Abkommen legten sie die Errichtung eines demokratischen Bildungswesens fest; die Direktive Nr. 54 enthielt die Forderung «gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle» (Anweiler/Fuchs/Dorner et al. 1992, S. 74) zu schaffen. Im Zuge der Umsetzung ging die Hoheit für das Bildungswesen auf die neugegründeten Bundesländer über. Da keine konkrete Schulorganisation von den Alliierten vorgegeben wurde, führte dies zum Beispiel in Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein und Berlin zur Bildung einer sechsjährigen Grundschule (vgl. Dühlmeier 2009, S. 163). Weitere strukturelle Schulreformen scheiterten zunächst durch das Wirken von Behörden, Parteien, Universitäten, Kirchen und Gymnasiallehrerverbänden (vgl. Tenorth 1988, S. 265).

In den 1950er Jahren wurde der Übergang von der Realschule auf das Gymnasium erleichtert und die Schulgeldfreiheit für weiterführende Schulen verwirklicht (vgl. Herrlitz, H. G./Hopf, W./Titze, H. 1993, S. 166 f.). Außerdem wurden Voraussetzungen für Gründungen von Reformschulen geschaffen.

Die Periode von 1960 bis 1973 war durch eine hohe Reformaktivität und Aufbruchstimmung gekennzeichnet und kann mit dem Schlagwort «Bildungsexpansion» treffend beschrieben werden (vgl. Becker 2006; Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 188 f.). Gründe hierfür waren etwa die gestiegenen Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt und die abnehmende Zuwanderung von qualifizierten Arbeitern aufgrund des Mauerbaus 1961. Zudem wurden Bildungspolitiker nach den geburtenstarken Jahrgängen der vierziger und fünfziger Jahre in den 1960ern mit deutlich steigenden Schülerzahlen konfrontiert. Ebenso rückte bei der Bevölkerung die Problematik der Benachteiligung bestimmter Gruppen im Schulsystem wie Landkinder, Mädchen, Kinder katholischer Konfessionen und der Arbeiterschicht ins öffentliche Bewusstsein (vgl. Fend 2006, S. 39). Pichts Warnung vor einer «Bildungskatastrophe» (Picht 1964) und Forderungen der SPD, GEW und des DGB für eine integrierte Gesamtschule verstärkten den Handlungsdruck auf die Bildungspolitiker. Zahlreiche Reformen wurden initiiert, die eine Öffnung des Bildungssystems zum Ziel hatten: So wurden zum Beispiel die Volksschulen aufgelöst und Mittelschulen errichtet. Entsprechend des «Hamburger Abkommens» wurden organisatorisch eigenständige Grundschulen und neunjährige beziehungsweise zehnjährige Hauptschulen gebildet. Auch Schulversuche wurden ermöglicht. Parallel wurden in SPD-geführten Ländern in größerem Maße Gesamtschulen errichtet, wodurch die Übergangsentscheidung nach der vierten Klassenstufe entfiel (vgl. Fend 2006, S. 39 f.; Jenzer 1982; Oelkers 2006). Diese Reform gilt als eine der bedeutendsten der 60er Jahre. Die an Haupt- und Realschulen erworbenen Abschlüsse berechtigten zum Besuch der jeweils höheren Schulform. 1972 wurde die Oberstufe der Gymnasien durch die Einführung des Kurssystems reformiert. Ein Bildungsgesamtplan für alle Bundesländer scheiterte.

Die Frage einer gerechten Bildungsbeteiligung rückte in den 80er und 90er Jahren in den Hintergrund. Die 1980er waren hauptsächlich durch innere Schulreformen, vor allem an den Grundschulen, gekennzeichnet. Formen der inneren Differenzierung, entdeckendes Lernen, Epochen- und Projektunterricht sowie offener Unterricht wurden erprobt. Zu Beginn der 90er wurden den Einzelschulen weitere Freiheiten, etwa für die Bildung eines Profils, gewährt. Diese kurze Phase wurde jedoch ab Mitte der 1990er Jahre durch höhere staatliche Anforderungen, wie eine verpflichtende Schulprogrammarbeit, abgelöst (vgl. Dühlmeier 2009, S. 167). Ende der 90er Jahre beeinflussten die internationalen Schulleitungsstudien TIMMS (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 1997) und PISA (vgl. Baumert/Artelt/Klieme et al. 2002) maßgeblich die Reformbestrebungen. Die Ergebnisse führten abermals zu verstärkten staatlichen Steuerungsversuchen. Mit den zentralen Abschlussprüfungen nach dem Ende der Sekundarstufe I, der Erarbeitung von Bildungsstandards, dem Zentralabitur, der Einführung von Lernstandserhebungen zum Vergleich von Schülerleistungen innerhalb eines Bundeslandes und der Konzeption «Selbstverwaltete Schule» sind nur ausgewählte Steuerungselemente benannt (vgl. Dühlmeier 2009, S. 169).

Enttäuschte Reformhoffnungen wie beispielsweise in Bezug auf die Gesamtschule (vgl. Fend 1982; 2006, S. 40) und die Umsetzung des Konzepts «Selbstverwaltete Schule», die sich in der Auflösung befindende Hauptschule (vgl. Klemm/Rolff 1988, S. 77 ff.), die Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudien und gegenwärtiger Druck auf die Bildungspolitik und -verwaltung führten in den letzten fünfzehn Jahren zu einem verstärkten Steuerungsdiskurs. Heute stehen Fragen der Organisationsstruktur und Bildungsbenachteiligung im Zentrum von Überlegungen. So existieren Reformbestrebungen, ein zweigliedriges Schulsystem wie in vielen ostdeutschen Bundesländern (zum Beispiel in Thüringen und Sachsen) flächendeckend zu etablieren. Angedacht ist ein Zwei-Säulen-Modell, das aus einer Gesamtschule, in der Haupt-, Real- und zum Teil auch Förderschüler_innen gemeinsam lernen, und einem Gymnasium besteht (vgl. z.B. Melzer/Stenke 1996, S. 314 ff.). In den letzten Jahren steht eine bundesländerübergreifende Reforminitiative besonders im Fokus der Öffentlichkeit und Forschung: Die Einführung von Gemeinschaftsschulen als eine neue Schulform, in der alle Kinder länger gemeinsam lernen.

1.2 Strategien der Steuerung von Schulreformen

Seit den sechziger Jahren beschäftigt die Bildungspolitik und die Wissenschaft verstärkt die Frage nach einer zielgerichteten Steuerung des Schulsystems (vgl. Schimank 2009). In Bezug auf die Steuerung des Schulwesens in Deutschland bezeichnet die traditionelle Vorstellung von Steuerung, dass das Parlament, die Regierung und die Verwaltung gezielt in das Schulsystem und die Einzelschulen intervenieren können. Die Steuerungssubjekte verfügen aufgrund ihrer Zuständigkeit die Entscheidungsmacht zur Durchsetzung der Ziele und sind demnach direkt beeinflussbar (vgl. Zlatkin-Troitschanskaja 2006, S. 82 ff.). Ein zentraler Begriff wird bis in die Mitte der 1970er Jahre der der «Bildungsplanung» (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 16). Nachdem der Bildungspolitik die Zuschreibung als alleiniger Steuerungsinstanz abgesprochen wurde, richtet sich die Aufmerksamkeit im 20. Jahrhundert auf die Dynamik, den Motor und die Akteure des Wandels des Schulsystems zu. Bis heute sind drei grundsätzliche Strategien zur Weiterentwicklung staatlicher Schulen zu identifizieren:

Während der Bildungsreform in Deutschland in den sechziger und siebziger Jahren wurde vorrangig versucht, eine Qualitätsverbesserung des Schulsystems, auch vor dem Hintergrund größerer Chancengleichheit, Demokratisierung und Partizipation, über eine zentralistische Steuerung zu erreichen (vgl. z.B. Tillmann 1987; Aurin 1990, S. 9 ff.). Der Begriff Steuerung beinhaltet Möglichkeiten der staatlichen Planbarkeit und direkten Beeinflussung. Er wurde als intentionales Handeln verstanden, dass gezielt einen bestehenden Zustand ändern möchte (vgl. Mayntz 1987, S. 89 ff.). Aus diesen Gründen wurde etwa die flächendeckende Einführung der Gesamtschule von den Landesregierungen in der damaligen Bundesrepublik verordnet. Empirische Studien, welche diese Schulform evaluierten und mit dem dreigliedrigen Schulsystem verglichen, zeigen jedoch auf, dass sich trotz gleicher administrativer Rahmenbedingungen Schulen derselben Schulform hinsichtlich ihrer Qualität sehr deutlich unterscheiden (vgl. Fend 1977; 1982; 1986). Ähnliche Ergebnisse verzeichnen Forschungsarbeiten aus den USA und Großbritannien zur Effektivität von Schule (vgl. Rutter/Maughan/Mortimore et al. 1979). Andere Wissenschaftler_innen wie Hameyer (vgl. 1983) und Haenisch (vgl. 1994) arbeiteten heraus, dass bei Top-Down-Strategien die behördlich-ministeriellen Einflussmöglichkeiten begrenzt sind. Gegenüber systembezogenen Interventionen leisten einzelne Schulen oft Widerstand beziehungsweise entscheiden selbst, wie sie diese Innovationen umsetzen. Verordnete Programme werden häufig, wie Dalin, Rolff und Buchen (vgl. 1996, S. 20 f.) feststellen, entsprechend vorherrschender Gewohnheiten angepasst. Die ernüchternden Befunde warfen vor allem Fragen auf, was die Qualität schulischer Arbeit ausmacht und wie diese Bedingungen dafür hergestellt werden können. Damit rückte die Einzelschule mit ihren spezifischen Bedingungen als zentraler Ort für Schulentwicklung in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen und der bildungspolitischen Diskussion; es vollzog sich ein Paradigmenwechsel von einer zentralistischen Schulplanung zur Entwicklung der Einzelschule.

Bereits 1973 hatte der Deutsche Bildungsrat Überlegungen zur Selbständigkeit von Schule angestellt. In der Empfehlung «Organisation und Verwaltung im Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1973)» legten die Sachverständigen den bildungspolitischen Akteuren nahe, der Einzelschule eine größere Selbstständigkeit zuzugestehen, um damit den Interessen der Schulleiter_innen und Lehrer_innen mehr Gewicht zu geben. Dieser Grundgedanke wurde Mitte der achtziger Jahre von der Wissenschaft und Bildungspolitik aufgegriffen und in den Folgejahren konkretisiert; die einzelne Schule wurde als «pädagogische Handlungseinheit» (Fend 1986) begriffen. Im Zentrum stand dabei die Frage, wie Veränderungen bei der Einzelschule, zunächst durch Prozesse der Organisationsentwicklung, bewirkt werden können. Anknüpfend an Ansätze der Organisationsentwicklung (vgl. Lewin 1947) in den USA und auf Grundlage der Konzeption Fullans/Miles/Taylor (vgl. 1980, S. 135) entwickelten in den achtziger Jahren deutsche Wissenschaftler_innen Konzepte für die Organisationsentwicklung in Schulen (vgl. z.B. Bulla 1982; Dalin 1986; Dalin/ Rolff 1990). In der Folge hieß das politische Programm für Bildungspolitikern_innen: Autonome Schule. Zu Beginn der Neunziger intensivierte sich der Diskurs (vgl. Radtke 2003, S. 131–138). Subsumiert unter den Begriffen Autonomie, selbständige Schule, eigenständige Schule, Dezentralisierung und Deregulierung wurde debattiert, wie die Einzelschule in die Lage versetzt werden kann, flexibel Entscheidungen zu treffen, auch vor dem Hintergrund spezifischer lokaler Anforderungen (vgl. z.B. Rolff 1993, S. 105 ff.). Altrichter bezeichnet

jene Phase als «Zeit der Ermöglichung» (2006, S. 7), Brüsemeister und Eubel als Phase der «schulische[n] Modernisierung» (2003, S. 15). Der Begriff Steuerung (vgl. Dederling 2012, S. 56) wird auch hier als eine Möglichkeit verstanden, über staatlich festgelegte Ziele innerschulische Veränderungsprozesse herbeizuführen. Im Unterschied zur planungszentrierten Steuerung sollen die Ziele jedoch durch weite Rahmenbedingungen (z.B. Lehrpläne und Mittelverwendung), Zielvereinbarungen und Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen verwirklicht werden. Die Konkretisierung der Ziele sowie die Gestaltung innerschulischer Veränderungen sind der Einzelschule überlassen. Für die Umsetzung erhalten sie ein Gestaltungsbudget (vgl. Dederling 2012, S. 56 f.). Schulen wurden zu didaktischen Innovationen und eigenständiger Entwicklung auf freiwilliger Basis ermutigt und mit entsprechenden Privilegien versehen. Damit wurde unter anderem beabsichtigt, dass die Schulen in Eigeninitiative ihre Qualität steigern; auch sollte die Einzelschule angeregt werden, ihr Profil den Bedürfnissen vor Ort anzupassen (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003, S. 41). Lokale Einzelschulprofile wie das der offenen Schule Waldau in Kassel und der Laborschule Bielefeld entstanden. Dass die Einzelschule als «pädagogische Handlungseinheit» verstanden werden sollte, verdeutlichten auch die Befunde der anglo-amerikanischen und deutschen Schulqualitäts- beziehungsweise Schulwirksamkeitsforschung und Schulentwicklungsforschung: Jede Form von Schulentwicklung findet auf der Ebene der Einzelschule statt und steht somit in enger Abhängigkeit mit einer Reform des Schulsystems (vgl. Scheerens/Glas/Thomas 2003; Scheerens/Bosker 1997). Die Innovationsbestrebungen der Einzelschulen müssen jedoch personell, curricular und finanziell unterstützt werden, ansonsten droht die Gefahr des Scheiterns (vgl. Burkhard/Rolff 1994, S. 205). Zugleich wird die Erkenntnis formuliert, dass Schulen sich entwickeln, wenn die schulischen Akteure ihre pädagogische Arbeit systematisch und zielorientiert in Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Wirkung evaluieren und über eine hohe Gestaltungsfähigkeit verfügen (vgl. Holtappels 2007). Gleichzeitig jedoch bilden die Studien ab, dass sich durch den Ansatz der Freiwilligkeit die einzelnen Schulen und Schulformen weiter auseinander entwickeln; die Unterschiede zwischen attraktiven und weniger attraktiven Schulen und damit der Wettbewerb um Schüler_innen verstärkt sich (vgl. z.B. Johanns/Horak 2001). Klar und deutlich zeigt sich zudem die Abhängigkeit vom Engagement der schulischen Akteure. In diesem Zusammenhang verweisen die Forschungsergebnisse auf Faktoren, die eine Auseinanderentwicklung von Einzelschulen ebenso bedingen können: Neben der Budgetautonomie und schuleigener Mitteleinwerbung kann auch die eigenständige Rekrutierung des pädagogischen Personals die Gefahr einer ungleichen Kollegiumsentwicklung zur Folge haben (vgl. Holtappels/Rolff 2004, S. 59).

Vermehrt entstanden schließlich Ansätze, Schulentwicklung in einem Systemzusammenhang von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung zu sehen (vgl. Kempfert/Rolff 1999; Rolff 2007, S. 30, Rolff 2010, S. 29 ff.). Ab Mitte der neunziger Jahre wurde die Bedeutung der Einzelschule vor dem Hintergrund zuvor skizzierter wissenschaftlicher Befunde, aber auch durch gesellschaftliche Entwicklungen, wie das steigende Defizit der öffentlichen Haushalte und die wachsende Attraktivität des Abiturs sowie durch internationale Leistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS), relativiert. Erneut rückte die Steuerungsproblematik des Schulsystems insgesamt in den Blickpunkt. Unter starker Beeinflussung durch die PISA-Ergebnisse und unter Rückgriff auf erziehungswissenschaftliche Diskurse, in denen nun verstärkt auch bildungsökonomische Fragen, wie die Verhältnismäßigkeit von Mitteleinsatz und Wirkung, etwa in Form von Bildungsabschlüssen und Bildungsbeteiligung (vgl. z.B. Berkemeyer 2010, S. 58) Aufmerksamkeit erfuhren, richtete sich der Fokus der Bildungspolitik_innen sowohl auf die Einzelschule als auch auf die Unterschiede zwischen den Bundesländern und auf andere nationale Schulsysteme. Ein dritter Perspektivwechsel vollzog sich in den Folgejahren: Die Phase der Ermöglichung wurde durch eine Anforderungsstrategie abgelöst (vgl. Altrichter 2006, S. 7).

In den Folgejahren und bis in die Gegenwart experimentieren Bildungspolitik_innen mit neuen Steuerungskonzepten im Schulwesen, welche die Steuerung des Gesamtsystems und die der Einzelschule verbinden sollen. Ziel ist es, eine Balance zwischen einer Dezentralisierung und einer Re-Zentralisierung staatlicher Aufgaben zu schaffen. Um die Einzelschulen intern zu steuern, wurden ab Mitte der 90er Jahre verstärkt Forderungen zur verpflichtenden Entwicklung von Schulprogrammen und Instrumente für das Qualitätsmanagement herangezogen (Brüsemeister/Eubel 2003, S. 41). Seit dem Jahr 2001 setzt die Bildungspolitik verstärkt auf schulexterne und

einzelnschulübergreifende Steuerungselemente (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003, S. 41). Mittels zentraler Vorgaben, wie Bildungsstandards und Kompetenzniveaus, Verfahren der Evaluation, zentraler Abschlussprüfungen, externer Lernstandserhebungen und Zielvereinbarungen, soll die Qualitätssicherung in der Einzelschule und auch eine gewisse Einheitlichkeit und Qualität des Gesamtschulsystems gesichert werden (vgl. Böttcher 2007, S. 188; Brüsemeister/Eubel 2003, S. 41; Altrichter/Messner/Posch 2004). Die Instrumente sollen die einzelne Schule auf Ziele orientieren und zudem Daten für System-Monitoring liefern. Durch die Erfassung des Outputs wiederum sollen bildungspolitische Maßnahmen stärker bedarfsgerecht gesteuert werden. Zudem soll der Gesetzgeber als Steuerungsmittel sowohl klare als auch weite Rahmenvorgaben formulieren, für alle Schulen verbindliche Standards schaffen und eine Gleichverteilung der Ressourcen sichern (vgl. Dederling 2012, S. 57). Die Abkehr von der Vorstellung der «Bildungsplanung» verdeutlichen Altrichter und Maag Merki (vgl. 2016, S. 3–6), indem sie vier eng miteinander verbundene Kernelemente einer neuen Steuerung darlegen: So ist erstens eine Einsicht, dass eine Vielzahl von Akteuren mit vielfältigen Interessen an der Steuerung des Schulsystems direkt beziehungsweise indirekt beteiligt sind. Zweitens liegt die Erkenntnis vor, dass die Akteure «Eigenlogiken» (Altrichter/Maag Merki 2016, S. 3) besitzen und sich das Schulsystem beziehungsweise Einzelschulen eigendynamisch entwickeln. Drittens existiert ein Bewusstsein, dass Systeme und ihre Umwelt in einem engen Zusammenhang stehen und Reformvorhaben durch Übersetzungsvorgänge beeinflusst werden. Viertens liegt Wissen darüber vor, dass Akteure sowohl rational als auch intentional handeln.

Umfassend ausdifferenziert findet sich dieses Steuerungsverständnis in der Perspektive der Educational Governance⁴ wieder (vgl. z.B. Altrichter/Maag Merki 2016). Dem Ansatz kommt in den letzten Jahren im Zuge der Frage nach der Steuerung des Schulsystems eine erhöhte Bedeutung zu. Die Governance-Perspektive thematisiert das Zusammenwirken unterschiedlicher, in Abhängigkeit stehender Akteure im Mehrebenensystem (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016, S. 7 f.).

In der vorliegenden Arbeit wird an die neuen Vorstellungen von Steuerung angeknüpft. Im Fokus steht die Handlungskoordination der Entscheidungsträger, die zur Teilnahme an dem Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» führt. Die Strategie zur Steuerung von Schulreformen durch eine Verbindung von Bottom-up und Top-down spiegelt sich auch in Thüringen bei der Einführung der Gemeinschaftsschule wider. Die Landesregierung gibt strukturelle Rahmenbedingungen für das Pilotprojekt vor und schafft entsprechende gesetzliche Grundlagen, ohne jedoch den Schulen die konkrete Ausgestaltung pädagogischer Konzepte für die innere Gestaltung einer Gemeinschaftsschule vorzuschreiben. Auf freiwilliger Basis können sich die Akteure an dem Pilotprojekt beteiligen und entsprechend der Bedingungen vor Ort eigenständig ein pädagogisches Konzept entwickeln.

1.3 Empirischer Forschungsstand zu Schulreformen und deren Steuerung

Die vorliegende Arbeit generiert Wissen über handlungsleitende Orientierungen, Interaktionen und Akteurkonstellationen von Entscheidungsträgern, welche den Beschluss zur Umstrukturierung einer Schule in eine neue Schulform bewirken. Darüber hinaus werden Bedingungen, die eine solche Entscheidung befördern sowie möglicherweise auftretende unauflösbare Spannungsfelder rekonstruiert. Damit ist die Untersuchung im Gebiet der Schulentwicklungsforschung zu verorten. Diese Forschungsrichtung fokussiert «Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen» (Holtappels 2010, S. 26) im System Schule sowie innerhalb der Einzelschule. Nach Holtappels (vgl. 2010, S. 27 f.) ist die Schulentwicklungsforschung in drei Untersuchungsgegenstände zu untergliedern: Erstens existieren Untersuchungen über die Entwicklung der Qualität der inneren Gestaltung von Schule (Schul- und Lernorganisation). Zweitens werden Prozesse, Bedingungen und Wirkungen bei Modellversuchen und Reformprogrammen analysiert. Und drittens handelt es sich um systembezogene Beiträge, welche die Entwicklung des Schulsystems und seine Bedingungen, die Schulstruktur, die Bildungs-

4 Der Terminus «Governance» und «Educational Governance» wird in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 4 umfassend erläutert.

administration und Steuerungsmöglichkeiten in den Blick nehmen. Insgesamt existieren Überschneidungen mit der Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung⁵ sowie mit der Bildungs- und Unterrichtsforschung⁶ (vgl. ebd. S. 27). Die vorliegende Arbeit wird an der Schnittstelle zwischen zweitem und drittem Forschungsbereich angesiedelt, da der Blick auf die strukturelle Reform der Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen und das damit in Verbindung stehende Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» und konkret auf die Handlungskoordination der Entscheidungsträger gerichtet wird.

Zu den wegweisenden empirischen Studien⁷ in der Schulentwicklungsforschung zählen Arbeiten zu den Gesamtschulversuchen und Systemvergleichsstudien in den 70er Jahren. Vor allem mit dem Ziel, die Gesamtschulen inhaltlich weiterzuentwickeln und zu gestalten, wird der Fokus auf Probleme der Fachleistungsdifferenzierung und deren Auswirkungen auf Schüler_innen, soziale Erfahrungen der Schüler_innen, Chancengleichheit, die Einstellungen von Eltern sowie die Offenheit von Bildungswegen gelenkt. Exemplarisch hierfür stehen die Begleitstudien von Jüngst/Schauder (vgl. 1978) und Schauder (vgl. 1980) wie auch die Forschungsarbeiten von Tillmann/Bussigel/Philipp et al. (vgl. 1979) und Fend (vgl. 1982). Bei den Schulsystemvergleichsstudien stehen die Unterschiede zwischen den Schulformen und Einzelschulen, Schulsystemvergleiche sowie die Wirkung des Schulklimas, etwa bei Fend (vgl. 1977; 1981; 1982), im Vordergrund. Wie jedoch die Entscheidung für die Umstrukturierung in eine neue Schulform zustande gekommen ist, stellt kein Untersuchungsgegenstand dar.

In den letzten zwei Jahrzehnten⁸ rückten insbesondere wissenschaftliche Schulbegleitstudien ins Zentrum der Schulentwicklungsforschung. In Fallstudien, etwa zu innovativen Ansätzen im Unterricht in Grundschulen (vgl. Hameyer 1992; Haenisch 1993), zu Formen und Effekten von Schulprogrammarbeit (vgl. Holtappels 2004) und zur Lernkultur (vgl. Holtappels 2002), werden Befunde zur Qualität der Schul- und Unterrichtsgestaltung, zu Wirkungen und Schulentwicklungsprozessen generiert.

Daneben kommt seit den 1990er Jahren im deutschen Sprachraum der Educational Governance-Forschung ein wachsender Stellenwert zu. Die Perspektive findet im Hochschul- und Schulsystembereich Anwendung (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003). Im Zentrum der Untersuchungen stehen insbesondere die Fragen danach, wie neue Steuerungselemente im Bildungswesen aufgenommen und umgesetzt werden und ob die Maßnahmen zu den gewünschten Ergebnissen führen (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007, S. 9 f.). Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes und Ziels der vorliegenden Arbeit werden vor allem Schnittmengen zur empirischen Studie über die strukturelle Reform der Einführung der Schulinspektion als Impulsgeber für die Entwicklung der Einzelschule gesehen (vgl. Brüsemeister/Rürup/Böhm-Kasper et al. 2009). In der Untersuchung wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich durch die Einführung von Schulinspektionen Veränderungen im schulischen Mehrebenensystem zeigen und welche Wirkungen auftreten. Im Fokus stehen neben vier Einzelschulen die Bildungsadministration und regionale Akteure wie Schulträger und Schulaufsicht. Insgesamt zeigt sich, dass «keine Proportionalität zwischen Schulinspektion und Schulentwicklung» (Preuß/Wissinger/Brüsemeister 2015, S. 138) besteht. Grundsätzlich wird das «Instrument» Schulinspektion positiv aufgenommen. Die Wirkung wird jedoch durch Faktoren wie die Qualität der Schule, ihre Kapazitäten und das Rollenverständnis der Funktionsträger sowie deren Beziehungsgefüge beeinflusst. Insgesamt nimmt die Schulleitung in dem Verfahren eine zentrale Rolle ein (vgl. Preuß/Wissinger/Brüsemeister 2015, S. 139).

Eine weitere Anschlussmöglichkeit wird in der Untersuchung über die Einführung von geleiteten Schulen in der Schweiz gesehen. In einem Forschungsprojekt (vgl. Criblez/Sauter/Beck et al. 2009) wird die strukturelle Reform der Einführung von Schulleitungen zwischen 1990 und 2010 begleitet. Im Zentrum stehen die sich daraus erge-

5 Schulwirksamkeits- und Schulqualitätsforschung untersuchen die Qualität, Prozesse und Bedingungen von Schulen anhand von Standards und Indikatoren (vgl. Holtappels 2010, S. 27).

6 Bildungs- und Unterrichtsforschung haben spezifische Untersuchungsgegenstände, etwa Bildungsverläufe, Unterrichtsformen und Bildungssysteme (vgl. ebd.).

7 Ein vollständiger Überblick kann aus ökonomischen Gründen nicht geleistet werden. Es werden nur Studien angeführt, zu denen möglicherweise Schnittmengen bestehen.

8 Der Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen wird gesondert im Kapitel 2.2 aufgeführt.

benden Neukonstellationen von Akteuren und ihre Handlungskoordination. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass städtische Strukturen die Umsetzung des Ziels «autonome Schule» maßgeblich erschweren (vgl. Appius/Nägeli 2015, S. 191). Aufgrund von Rekontextualisierungen der Reformabsichten auf kantonaler und kommunaler Ebene gibt es große Differenzen zwischen der Reformintention und der tatsächlichen Umsetzung. Eine Folge ist, dass Schulleitungen nicht mit ausreichenden Kompetenzen und Verfügungsrechten ausgestattet wurden (vgl. Appius/Nägeli 2015, S. 190 f.).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Handlungskoordination zwischen Entscheidungsträgern, die zur Umstrukturierung in eine neue Schulform führen, bisher kein Gegenstand von Untersuchungen darstellt. Die an solch einem Beschluss beteiligten Akteure, ihre handlungsleitenden Orientierungen, auftretende Akteurkonstellationen und Gelingensbedingungen wurden bisher nicht differenziert betrachtet. Die Untersuchung eruiert somit aufschlussreiche Erklärungen zu bestimmten Phänomenen und Dynamiken der Interaktionen sowie zu Mechanismen der Entscheidungsfindung. Sie schließt dadurch eine Forschungslücke in der Schulentwicklungsforschung, insbesondere in der Organisationsentwicklung.

2 Die Gemeinschaftsschule

Im Jahr 2007 äußert Mortag in einem Artikel, «[d]ie aktuelle bildungspolitische Diskussion hat einen neuen Inhalt: Die Gemeinschaftsschule» (2007, S. 1). Die Autorin betont damit besonders zwei Aspekte. Sie weist darauf hin, dass der Terminus «Gemeinschaftsschule» im allgemeinen Sprachgebrauch eine differenzierte und mehrdeutige Verwendung findet. Außerdem gibt sie zu verstehen, dass der Begriff in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion häufig gebräuchlich ist. So auch in Thüringen: Mit dem Regierungswechsel 2009 und der Koalition zwischen CDU und SPD findet sich in der Koalitionsvereinbarung (vgl. 2009, S. 22–25) das Ziel, die bestehende Schullandschaft durch die Etablierung einer Gemeinschaftsschule zu erweitern.

In den folgenden Kapiteln findet eine Auseinandersetzung mit der Gemeinschaftsschule statt. Zunächst wird auf den Terminus «Gemeinschaftsschule» eingegangen. Mit der vorangestellten skizzenhaften Historie der Gemeinschaftsschule wird gleichzeitig eine Abgrenzung zu ähnlich besetzten Begriffen vorgenommen. Im Anschluss daran steht der Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen (und damit im Osten Deutschlands) liegt, ist es zudem von Relevanz, kurz das Schulwesen der ehemaligen DDR und dessen Transformation zu beleuchten.

2.1 Die Gemeinschaftsschule – Geschichte und Begriffsbestimmung

Ein Blick in die Geschichte des deutschen Schulwesens zeigt, dass der Terminus «Gemeinschaftsschule» zwei historische Wurzeln hat. Zum einen stand er für die vereinte Beschulung von Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit (vgl. Preuss-Lausitz 2008, S. 10.). Synonym auch als Simultan- oder Bekenntnisschulen bezeichnet, lernten Schüler_innen gemeinsam und wurden nur im Fach Religion getrennt. Zum anderen war «Gemeinschaftsschule» nach dem Ersten Weltkrieg ein symbolischer Name für reformpädagogische Schulen, die sich dadurch auszeichneten, dass ein vertrautes Miteinander zwischen der Schülerschaft, den Lehrkräften und Eltern bestand und Lernen und Leben eng miteinander verbunden waren (vgl. Preuss-Lausitz 2008, S. 10 f.). Hierzu zählten unter anderem die Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschule (vgl. Nitsch/Stöcker 1992; Stoecker 1995), die Hamburger Versuchs- und Lebensgemeinschaftsschulen (vgl. Lehberger 1992) sowie die Berliner Lebensgemeinschaftsschule (vgl. Radde 1992). Neben diesen religiösen und lerntheoretisch geprägten Wurzeln finden sich in der Geschichte auch weitere bedeutungsähnliche Schulformen. So wurde, maßgeblich unter ideologischen Gesichtspunkten und dem Gedanken der Volksgemeinschaft, von den Nationalsozialisten 1937/1938 eine weitere Form der Gemein-

schaftsschule begründet (vgl. z.B. Gradl 2008). Nach dem zweiten Weltkrieg 1946 wurde in der sowjetischen Besatzungszone das «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» (1946) verabschiedet. Dieses Gesetz bildete den Ausgangspunkt für die Neugestaltung des Schulwesens und hatte weitreichende Wirkung, auch für die 1949 gegründete DDR. So wurde das gegliederte Schulsystem durch die achtjährige Einheitsschule für alle abgelöst. 1959 erfolgte die Umwandlung der allgemeinbildenden Schule in die polytechnische Oberschule, in der die Heranwachsenden zehn Jahre gemeinsam lernten (vgl. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen 1959). Leistungsstarke Schüler_innen und leistungsschwache Schüler_innen sowie behinderte Kinder wurden jedoch gesondert in Spezial- und Sonderschulen beschult (vgl. Überblick zum Sonderschulwesen z.B. Ellger-Rüttgart 1998, S. 233–254). Ein 1965 anschließendes Gesetz⁹ führte diese Reformen weiter und bestimmte das Schulwesen der DDR bis zu ihrem Ende.¹⁰ Parallel dazu existierte in der Bundesrepublik Deutschland bis 1968 die achtjährige Volksschule, welche ebenfalls dem Gedanken einer Schule für alle Rechnung trug (vgl. z.B. Furck 1998a, S. 294–296). Etwa zeitgleich wurde die westdeutsche Schullandschaft um eine weitere Schulform ergänzt: Die Gesamtschule wurde eingeführt (vgl. z.B. Furck 1998b, S. 328–343). Dabei handelt es sich um eine weiterführende Schule innerhalb des Sekundarbereiches I (Schuljahrgänge 5–10). Sie wurde unter anderem aufgrund von Forderungen nach größerer Chancengleichheit eingerichtet (vgl. Fend 2006, S. 40). Neben der integrierten Gesamtschule, in der alle Bildungsgänge zusammengeführt werden und die Schüler_innen gemeinsam lernen, unterscheidet man die kooperative¹¹ Gesamtschule. Bei letzterer werden die drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium im Bereich der Sekundarstufe I organisatorisch zusammengefasst (vgl. Wenzler 2003, S. 79). Beide Formen existieren durch entsprechende Ländergesetzgebungen in unterschiedlichen Ausprägungen. Nimmt man die Gemeinschaftsschulen in den Blick, die gegenwärtig in den verschiedenen Bundesländern wie Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Berlin, Baden Württemberg und Thüringen bestehen, wird ersichtlich, dass sich ein weiterer Bedeutungswandel in der Begriffsgeschichte vollzogen hat¹². Obwohl in den einzelnen Bundesländern die Gemeinschaftsschulen mit unterschiedlichen Zugängen und Schwerpunktsetzungen diskutiert und gestaltet worden sind, steht die Schulform prinzipiell für verschiedene Formen längeren gemeinsamen Lernens¹³, denn die Kooperation unterschiedlicher Schulformen bis hin zur vollständigen Zusammenführung aller zu einer Schulform gewährt der Schülerschaft eine längere gemeinsame Schulzeit. Vor dem Hintergrund erweiterter Selbstständigkeit und der damit einhergehenden größeren Eigenverantwortung der Einzelschulen werden keine konkreten pädagogischen Konzepte für die innere Gestaltung einer Gemeinschaftsschule vorgegeben. So erhalten die einzelnen Schulen die Möglichkeit, sich aufgrund individueller Konzeptionen auf die jeweilige lokale Situation selbstbestimmt einzustellen. Ein ebenso zentraler Kern der Gemeinschaftsschule erschließt sich über die soziologische Zugangsweise der Erziehungswissenschaftlerin Mortag (vgl. 2007, S.4). Sie nähert sich dem Terminus «Gemeinschaftsschule» über den zugrundeliegenden Wortbaustein «Gemeinschaft». Aus Sicht der Soziologie charakterisiert diesen ein sich entwickelndes Gefühl der Zusammengehörigkeit (vgl. Willems 2008, S. 665 f.). Die Bindung innerhalb einer Gemeinschaft ist von einer stark affektiven Komponente geprägt und zeichnet sich durch ein klar definiertes Eigeninteresse aus. Jenes bemisst sich an alltäglichen Zielsetzungen der Lebensführung der Mitglieder (vgl. Willems 2008, S. 665 f.). Mortag überträgt diese Erkenntnisse auf die Lehr- und Lernkultur der Gemeinschaftsschule und zeigt auf, dass die Heterogenität der Schüler_innen ein bedeutsames Element der Gemeinschaftsschule ist. Die Vielfalt der einzelnen Schüler_innen, die sich in ihren Eigenschaften, in ihren vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch in ihrem Erfahrungsschatz zeigt, ergänzt und bereichert alle schulischen Handlungsfelder (vgl. Mortag 2007, S. 4).

9 «Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem» 1965; zitiert nach Helwig 1988, S. 189–199.

10 Einen Überblick über das Bildungssystem der DDR und der einzelnen Phasen und Reformen geben zum Beispiel Fischer 1992; Fuchs 1997; Anweiler 1988; Führ/Furck 1998.

11 Auch additive Gesamtschule oder schulformbezogene Gesamtschule genannt (vgl. Killus 1998, S. 20).

12 Wobei ähnlich wie Preuss-Lausitz (2008, S. 12 ff.) Schnittmengen zur integrierten Gesamtschule gesehen werden.

13 Erstmals wird der Terminus in seiner gewandelten Bedeutung in einem Gutachten vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung für Schleswig-Holstein verwendet. In: Rösner 2008.

2.2 Empirischer Forschungsstand zu Gemeinschaftsschulen

Die Einführung der Gemeinschaftsschule im deutschen Raum erzeugte vielfältige Fragestellungen, die von Wissenschaftler_innen in empirischen Forschungsarbeiten aufgegriffen wurden. Mehrheitlich handelt es sich bei den Studien um Schulbegleitforschung. Erkennbar ist, dass die Untersuchungen insbesondere die Umsetzung der Schulreform und die Wirksamkeit pädagogisch-didaktischer Ansätze fokussieren. Zur Verdeutlichung, an welcher Stelle die vorliegende Arbeit anschließt und welche Forschungslücke sie schließt, wird im Folgenden ein skizzenhafter Überblick über die Studien gegeben.

In der empirischen Untersuchung «Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin» (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2016) wird u.a. der Lernstand der Schüler_innen an Gemeinschaftsschulen erhoben und die Daten mit der Hamburger Schülerschaft verglichen sowie eine Befragung von 1039 Lehrkräften in Bezug auf Unterrichtsqualität, Lern- und Leseverstehenskultur, Ziel- und Inhaltskultur, Kommunikations- und Unterstützungskultur und Bedingungen für Schulentwicklung durchgeführt. Die Befunde stützen sich auf quantitative Befragungen und qualitative Fallstudien in verschiedenen Untersuchungsbereichen, etwa Schulklima, Elternbeteiligung, Öffentlichkeitsarbeit und Lernen.

Eine weitere Studie (vgl. Berlin-Studie 2018) nimmt ebenfalls die benannte Schulstrukturereform in Berlin in den Fokus und untersucht insbesondere deren Auswirkungen auf die Bildungsverläufe der Schüler_innen.

Ebenso wird in Nordrhein-Westfalen der Schulversuch «Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule» wissenschaftlich begleitet (vgl. Holtappels/McElvany 2015). Im Zentrum der Untersuchung stehen unter anderem Verläufe des Errichtungsprozesses, Schulentwicklungsarbeit, die pädagogische und organisatorische Umsetzung der Schulkonzepte und die Entwicklung der Schüler in Fachleistungen (vgl. Holtappels/McElvany 2015).

In der Begleitstudie von Bohl und Wacker (vgl. 2016), die in Baden Württemberg die Gemeinschaftsschulen etwa zwei Jahre lang flankiert, werden ebenfalls die Prozesse der Umsetzung in den Blick genommen. Das erste Teilprojekt der Forschung zielt unter anderem auf den Umgang mit Heterogenität, die Schulkultur, die pädagogische Professionalität und die Leistungsbewertung ab. Im zweiten Teilprojekt werden insbesondere Einstellungen, die Motivation der Lehrer_innen und Kooperationsformen untersucht; in dem dritten Teilprojekt wird die sozial-räumliche Einbettung der Gemeinschaftsschule fokussiert. Das letzte Teilprojekt wendet sich der Diagnostik im Bereich der Schreibkompetenz zu (vgl. Bohl/Wacker 2016, S. 22).

Auch über die Gemeinschaftsschulen in Sachsen liegen wissenschaftliche Befunde vor. Die Studie von Melzer, Adolph, Schmechtig (vgl. u.a. 2012) und Schmechtig und Melzer (vgl. 2014) evaluiert acht Schulversuche und acht Vergleichsschulen in Sachsen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes. Im Zentrum steht die Umsetzung und Wirkung der Einführung der neuen Schulform. Auf Grundlage von erhobenen qualitativen und quantitativen Daten (Schülerfragebogen, kognitiver Fähigkeitstest, Dokumentenanalyse und Experteninterviews) werden Rückschlüsse auf den Umgang mit der Vielfalt von pädagogischen Konzepten gezogen und Auswirkungen der veränderten Lernbedingungen auf Schüler_innen und Lehrer_innen aufgezeigt. Ergebnisse sind zum Beispiel, dass insbesondere die individuelle Förderung und Schulfreude an den Modellschulen positiver als in den Vergleichsschulen bewertet wird und ein höherer Fähigkeitszuwachs zu verzeichnen ist.

Die zugrundeliegende Entscheidung für diese Schulform, die Handlungskoordination der Entscheidungsträger, stellt keinen Untersuchungsgegenstand dar. Zudem beziehen sich die Analysen auf den Zeitpunkt nach der Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule.

Dies trifft ebenso auf die Expertise (vgl. Holtappels 2008) vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung in Berlin über Elterneinstellungen und Elternmotivation bei der Schulwahl für Gemeinschaftsschulen und die schulbegleitende Studie in Thüringen zu.

Auch in Thüringen wurden zehn Gemeinschaftsschulen wissenschaftlich begleitet. Die Studie evaluiert unter anderem Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerschaft unter veränderten Lernbedingungen. Ein zentraler Befund der quantitativ (z.B. Kompetenztests) und qualitativ (Befragung von Schulleitungen) erhobenen und ausgewerteten Daten ist, dass die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte im Zusammenhang mit «schulischer

Zufriedenheit, [...] [dem] sozialen und schulischen Selbstkonzept sowie [...] [der] wahrgenommenen Selbstwirksamkeitserwartung» (Ritter/Krützfeldt/Melzer 2014, S. 77) der Schüler_innen steht.

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes und der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit erregt insbesondere die Studie von Wichmann (vgl. 2011) Aufmerksamkeit. Wichmann untersucht in Schleswig-Holstein an 359 Schulen die Einführung der Gemeinschaftsschule und fokussiert vor allem regionale Kontexte. Mittels einer Diskriminanzanalyse auf den Ebenen der Einzelschule, des Schulträgers und der Kreise arbeitet er heraus, dass auf der Ebene der Schulträger die raumstrukturelle und wirtschaftliche Situation und auf der Ebene der Einzelschule die Größe der Schule und der lokale Konkurrenzdruck für den Antrag zur Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule ausschlaggebend sind. So entscheiden sich «eher (1) weniger bestandsgefährdete Schulen mit (2) geringem Konkurrenzdruck in (3) ländlichen, (4) wenig verschuldeten Kommunen und in (5) konservativeren, (6) gering verschuldeten Regionen des (7) Landesteils Schleswig für den frühzeitigen Systemwandel» (Wichmann 2011, S. 545). Zudem ist auf diesen beiden Ebenen der Gestaltungswille von Bedeutung.

Auch in der vorliegenden Untersuchung wird der Blick auf die Phase vor der Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule gerichtet. Im Unterschied zu Wichmanns Fokus auf strukturelle Merkmale steht in dieser Untersuchung allerdings die Handlungskoordination der Entscheidungsträger im Zentrum. Schützes und Breidensteins schulische Reformparadoxien¹⁴ werden als Hinweise dahingehend verstanden, dass nicht nur raumstrukturelle und wirtschaftliche Faktoren ausschlaggebend sind für die Handlungskoordination, die zur Umstrukturierung einer bestehenden Schule in eine neue Schulform führt. Es ist davon auszugehen, dass noch weitere Entscheidungskriterien und Erwartungshaltungen eine Rolle spielen, zum Beispiel solche, die in der individuellen Biographie angelegt sind. Diese, möglicherweise impliziten Faktoren können nur in Anknüpfung an die Perspektive und die handlungsleitenden Erfahrungen der Akteure rekonstruiert werden. Eine derartige Auseinandersetzung ist bisher in keiner Untersuchung zu erkennen.

Bislang liegen somit keine Forschungsarbeiten vor, welche die Handlungskoordination zwischen den Entscheidungsträgern, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotvorhaben führt, in den Blick nehmen. Das Zusammenwirken verschiedener Beiträge der Protagonisten, welches dem Entschluss für die Gemeinschaftsschule zugrundliegt, wurde bisher noch nicht differenziert betrachtet. Es fehlt an einer empirischen Aufarbeitung der Interaktionen und der Beziehungen, die zwischen den Entscheidungsträgern innerhalb der Ebenen stattgefunden haben und noch immer stattfinden. Damit werden die Forschungsergebnisse der Dissertation insgesamt und nicht nur für Thüringen relevant.

14 Die von Schütze und Breidenstein (vgl. 2008) beschriebenen Paradoxien bei Schulreformprozessen werden im Kapitel 5 beschrieben.

Teil II Theoretische Bezüge

3 Schule als Institution im Mehrebenensystem

Das Schulsystem in Deutschland kann als ein «hoch komplexer Regelungszusammenhang» (Fend 2006, S. 172) charakterisiert werden. Beteiligte Organe sind hierarchisch gegliedert und die zentrale Steuerung erfolgt auf Ebene der Bundesländer. Jedoch handelt es sich bei dem Schulsystem nicht ausschließlich um ein normativ-rechtliches Konstrukt. Gleichzeitig ist es eine «pädagogische Organisation» (Fend 2006, S. 174). In ihr handeln und entscheiden eine Vielzahl von Akteuren auf verschiedenen Ebenen, die unterschiedlichen Handlungslogiken folgen und deren Beziehungen durch Interdependenzen gekennzeichnet sind.

Der in der Arbeit vorliegende Untersuchungsgegenstand und die leitende Fragestellung berücksichtigen genau diese Perspektive. Um rekonstruierte Handlungs- und Begründungsmuster der Entscheidungsträger sowie Akteurkonstellationen und Aushandlungsarenen auf den unterschiedlichen Ebenen fokussiert darzustellen, ist eine Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen notwendig. Deswegen werden in den folgenden Kapiteln theoretische Hintergründe aufgezeigt, an denen Anknüpfungspunkte gesehen werden. Die Offenheit für neue theoretische Ansätze und Erkenntnisse auf der Ergebnisebene soll dadurch jedoch nicht eingeschränkt werden.

3.1 Die Institution Schule

Der Begriff Institution erfährt seit langem unter anderem in der Soziologie (vgl. z.B. bei Durkheim 1965), der Politikwissenschaft (vgl. z.B. Göhler/Lenk/Münkler et al. 1990) und in der Erziehungswissenschaft Aufmerksamkeit. Er wird sowohl auf soziale Gebilde als auch auf sozial normierte Verhaltensmuster angewandt (vgl. Vanberg 1982, S. 32).

In der vorliegenden Arbeit werden, dem Untersuchungsgegenstand entsprechend, die folgenden Merkmale zugrunde gelegt: Institutionen sind normkomplexe Einrichtungen von hohem Organisationsgrad, die das Zusammenleben regeln und absichern. Nach Fend werden sie zur «Lösung grundlegender Probleme gesellschaftlichen Lebens» (1980, S. 2) benötigt. Sie tragen dazu bei, die Existenz jedes Einzelnen und den erreichten Kulturstand, zum Beispiel in den Bereichen Arbeit, Gesundheit, Verkehr und Bildung, zu schützen (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 1993, S. 119 f.; Fend 1969). Institutionen werden durch Personen, die in bestimmten Rollen und Tätigkeiten agieren, getragen.

Nach Fend (vgl. 1969) treffen jene Merkmale von Institutionen auch auf die Schule zu. Hierbei handelt es sich um eine Institution, weil auch sie durch gesellschaftliche Interessen bestimmt wird. Verschiedene Zuschreibungen, wie Schule als ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als Erziehungseinrichtung, als Sozialisationsinstanz oder als Reproduktions- und Selektionseinrichtung, verdeutlichen dies (vgl. Blömeke/Herzig 2009, S. 15). Damit kommen der Schule unterschiedliche Funktionen und Aufgaben zu, die durch gesetzliche Vorgaben und Anforderungen definiert werden; Rollen und Tätigkeiten sind konstituiert. Diese Rahmenvorgaben auf der Makroebene sind in der Regel Ergebnisse bildungspolitischer Entscheidungen und bindend. Zugleich können sie allerdings als Gestaltungsaufgabe verstanden und genutzt werden (vgl. Blömeke/Herzig 2009, S. 15, 23 ff.). Um Schule als Institution und den Handlungszusammenhang weiter zu präzisieren, erscheint es notwendig, das formale Mehrebenensystem des Schulwesens zu betrachten

3.2 Schule im Mehrebenensystem

Fend unterscheidet die Makro-, Meso- und Mikroebene.

Auf der Makroebene des Schulsystems vollzieht sich die rechtlich-administrative Steuerung des Schulwesens (vgl. Fend 2008, S. 101 f.). Sie umfasst Rechtsgrundlagen wie Gesetze, Verordnungen und Weisungen, dargelegt durch Parlamente und Bildungsministerien. Zugleich erfolgt auf dieser Ebene die Programmsteuerung durch inhaltliche Vorgaben, Zielvorgaben und Prüfungsanforderungen. Die Steuerung des Bildungsangebotes findet über die Gleichverteilung von Ressourcen statt. Darüber hinaus obliegt den Instanzen dieser Ebene die Aufsicht und Qualitätskontrolle.

Die Mesoebene stellt für Fend (vgl. 1986) die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit dar. Die Schulleitung führt als zentraler Akteur ein Kollegium, das wiederum aus Einzelakteuren besteht. Ihre Aufgaben bestehen darin, die Rahmenvorgaben der Makroebene gegenüber einer Schüler- und Elternschaft umzusetzen. Obwohl durch die Makroebene die Entscheidungsräume von Schulen durch staatlich-administrative Rahmenvorgaben vorgeordnet werden, wird die Schulleitung und Lehrerschaft aufgefordert, das Schulleben als Ebene «der gemeinsamen Begegnungen [...] und Erziehung der jungen Generation unter modernen Lebensbedingungen» (Fend 2008, S. 147) verantwortungsvoll zu gestalten. Eine zentrale Aufgabe der Schulleiter_innen und Lehrer_innen ist dabei die «Organisation von Unterricht in Raum und Zeit, in Schulklassen und Unterrichtsstunden» (Fend 2008, S. 156). Konkret bedeutet dies: die Sicherstellung von materiellen Ressourcen, die sich zum Beispiel im Zustand der Gebäude und Räumlichkeiten widerspiegeln, eine Sicherung der Arbeitsqualität, unter anderem durch eine gerechte Zuordnung von Lehrkräften zu Stunden und Klassen, die Vernetzung der Schule mit dem lokalen Umfeld, etwa zu Vereinen und der Politik, die Kontaktpflege zu Eltern, transparente Entscheidungsprozesse und die Schaffung von Möglichkeiten der Partizipation.¹⁵ Zur Bewältigung dieser umfassenden Aufgaben und Entscheidungsnotwendigkeiten existieren auf der Mesoebene Rechtsvorschriften wie Schulgesetze und Schulverordnungen (vgl. Fend 2008, S. 159).

Die Mikroebene umfasst das Lehren und Lernen. Die Lehrer_innen gestalten im institutionellen Auftrag den Unterricht. Ihr Handeln ist dabei regelgeleitet, etwa durch das Dienstrecht, die Berufspflichten und Prüfungsordnungen (vgl. Fend 2008, S. 236). Zudem erfordert es Inhaltswissen (etwa über Lehrpläne und Fachwissen), Subjektwissen (über das lernende Subjekt) und methodisches Können, um die Ziele zu erreichen (vgl. Fend 2008, S. 241). Das Agieren steht im Kontext von Erwartungen der Elternschaft, der Schüler_innen, der Gemeinde und der Öffentlichkeit (vgl. Fend 2008, S. 240).

Auf jeder Ebene erfüllen die Schulleiter_innen und Lehrer_innen ihre Aufgaben jedoch nicht nur auftragsgemäß, ihr Handeln ist außerdem geprägt von situativen Konstellationen, «subjektive[r] Beteiligung, [...] Wahrnehmung, [...] Verantwortungsbereitschaft und [individuellen] Fähigkeiten» (Fend 2006, S. 175). Dadurch kommt es zu einer Übersetzung der Vorgaben. Fend bezeichnet dies als Rekontextualisierung. Rahmenvorgaben werden durch die Akteure adaptiert und den Handlungsbedingungen vor Ort, den sozialweltspezifischen Anforderungen, angepasst (vgl. Fend 2006, S. 175 f.). Auf diese Art und Weise entstehen jeweils eigene Handlungsaufgaben, die andere Kompetenzen und Verantwortungen erfordern. Eigene «Aktivitäts- und Verfahrensroutinen, Wissensbestände, Terminologien und eigene Stile der sprachlichen Kommunikation und Auseinandersetzungen» (Schütze 1987, S. 525) bilden sich.

Gleichermaßen agieren die Akteure nicht nur horizontal auf einer Ebene, sondern auch vertikal, also ebenenübergreifend. Aufgrund spezifischer Handlungslogiken, individueller und überindividueller Interessen und Zielsetzungen können sich Probleme an den Schnittstellen ergeben (vgl. Altrichter 2015, S. 37 f.).

In der vorliegenden Untersuchung stehen die Makro- und Mesoebene im Zentrum. Die Rahmenvorgaben des Thüringer Pilotprojekts «Gemeinschaftsschule im Aufbau» werden von der Landesregierung, also der Makroebene, vorgegeben. Die Entscheidung zur Teilnahme muss jedoch in Abstimmung zwischen Schule (Mesoebene), Schulträger (Makroebene) und Schulamt (Makroebene) getroffen werden. Es ist davon auszugehen, dass der Beschluss

¹⁵ Eine umfassende Beschreibung der unterschiedlichen Aufgabenfelder findet sich zum Beispiel bei Fend (vgl. 2008, S. 156 f.).

für die neue Schulform zwischen den Ebenen ausgehandelt werden muss; es also zu einer «grenzüberschreitenden Koordination» (Abs/Brüsemeister/Schemmann/Wissinger 2015, S. 8) kommt. Zudem ist zu vermuten, dass die Rahmung und inhaltliche Schwerpunktsetzung des Pilotprojektes bereits im Zuge des Beschlusses zur Umformung in eine Gemeinschaftsschule durch die Entscheidungsträger auf der Makro- und Mesoebene Rekontextualisierungen erfahren.

3.3 Der akteurzentrierte Institutionalismus

Ein Ansatz, der sowohl die Institution Schule auf der Makroebene als auch die Mesoebene in den Blick nimmt, ist der des akteurzentrierten Institutionalismus. Die Konzeption stellt neben dem Konzept der Rekontextualisierung auch einen grundlegenden Gedanken für Fends (vgl. 2006) neue Theorie von Schule dar. Der aus den Politikwissenschaften stammende Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus basiert auf den Annahmen von Mayntz und Scharpf (vgl. 1995) und stellt das wechselseitige Zusammenwirken der Akteure und den Sinnzusammenhang des Handelns im Kontext von Institutionen in den Fokus. Damit wird die Perspektive sowohl auf die Organisation als auch auf die Akteure gerichtet. Im akteurzentrierten Institutionalismus wird der Begriff «Institution» eng gefasst und auf Regelungsaspekte konzentriert. Durch den institutionellen Rahmen werden Regeln festgesetzt, Verfahren definiert, Akteure und Akteurkonstellationen konstituiert, Handlungsressourcen zur Verfügung gestellt, Anlässe für Interaktionen bestimmter Akteure und Arenen geschaffen sowie Handlungsorientierungen teilweise beeinflusst (vgl. Mayntz/Scharpf 1995, S. 49). Jedoch entfalten jene institutionellen Festlegungen keine determinierende Wirkung, denn die Akteure agieren nicht ausschließlich auftragsgemäß. Ihr Handeln ist ebenso durch individuelle, kontextunabhängige (sozialisations- oder historisch bedingte) Orientierungen, geknüpfte Beziehungen und Situationen bestimmt (vgl. Mayntz/Scharpf 1995, S. 45 f.).

Die folgende Grafik veranschaulicht diese Verhältnisse noch einmal:

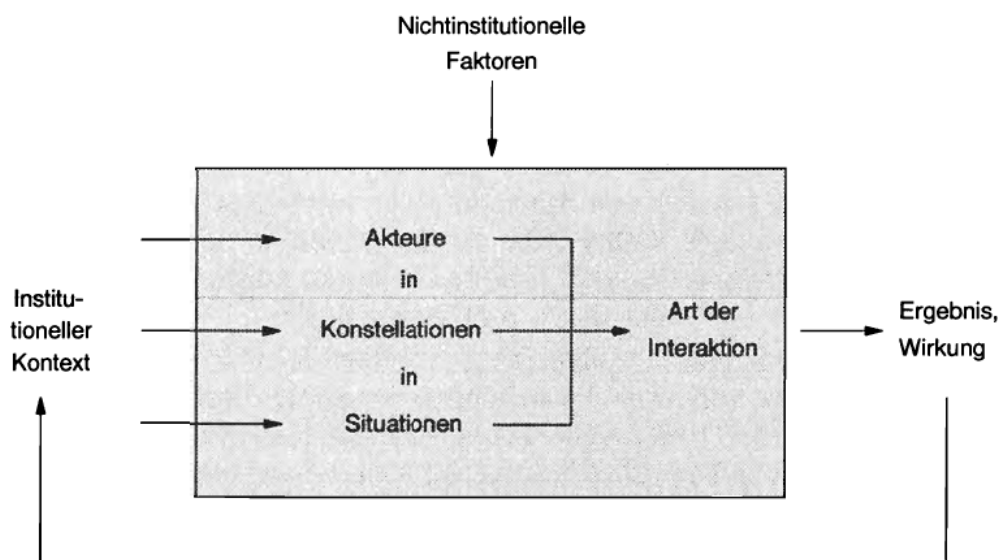


Abbildung 1: Doppelperspektive des akteurzentrierten Institutionalismus
(Quelle: Mayntz/Scharpf 1995, S. 45)

Bezogen auf den Forschungsgegenstand – die Hintergründe von Entscheidungen für strukturelle Schulreformen – erscheint genau diese Doppelperspektive des akteurzentrierten Institutionalismus interessant. Für die Erklärung von Mechanismen der Handlungskoordination auf der Mesoebene im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen¹⁶ (Makroebene) ist ein enger Institutionsbegriff notwendig, der es gleichzeitig erlaubt, das Handeln von Akteuren zu betrachten. Der akteurzentrierte Institutionalismus gestattet es über einen analytischen Zugang, «Prozesse [zu] erfassen, die von den Interaktionen [...] [bestimmter] Akteure mit spezifischen Fähigkeiten und spezifischen kognitiven und normativen Orientierungen bestimmt werden und die in einem gegebenen institutionellen Kontext und unter gegebenen politischen Rahmenbedingungen stattfinden» (Nölting 2004, S. 17).

4 Educational Governance als Analyseperspektive

Ein analytischer Ansatz, der die Handlungskoordination in Mehrebenensystemen in den Blick nimmt, ist die Forschungsperspektive der Governance.

Der Begriff der Governance stammt ursprünglich aus der Ökonomie und den Politik- und Sozialwissenschaften¹⁷ (vgl. Benz 2004). Aufgrund des Eingeständnisses des Scheiterns politischer Planung und staatlich gelenkter Steuerung der Entwicklung von Schule, etwa über Gesetze und Verordnungen, erfährt er in den letzten Jahren an erhöhter Bedeutung (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 16 f.). Zunehmend steht die Frage im Mittelpunkt, wie unter Berücksichtigung der Unmöglichkeit einer direktiven Steuerung, der Begrenztheit der Ressourcen, der stärkeren Gewichtung zivilgesellschaftlicher Beteiligungsformen und der Interdependenz der Akteure Regelungsstrukturen absichtsvoll gestaltet und damit Handlungskoordinationen zielgerichteter gesteuert werden können (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 15 ff.). Durch den Bezug auf unterschiedliche Disziplinen (zum Beispiel Politik-, Erziehungs-, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaft und Klimaforschung) und der «unbegrenzte[n] Anwendungsmöglichkeiten» (Heinrich 2007, S. 40) ist eine Begriffsbestimmung gegenwärtig noch nicht abgeschlossen (vgl. Heinrich 2007, S. 39 f.). Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass mit Governance eine veränderte Perspektive auf die Realität verbunden ist; im Fokus steht «die Frage der Handlungskoordination, der Art und Funktionalität des Zusammenwirkens verschiedener Einzelbeiträge zur Koordination und Entwicklung des Gesamtsystems» (Altrichter/Brüsemeister/Heinrich 2005, S. 7). Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Begriffsverwendungen identifizieren (vgl. Benz/Lütz/Schimank et al. 2004, S. 6; Altrichter 2015, S. 26). Zum einen wird Governance als «Gegenbegriff» (Mayntz 2004, S. 66) zur hierarchischen Steuerung verstanden. Er lässt sich durch Merkmale wie partizipative Entscheidungsfindung, Markt- oder Mischmodelle anstelle staatlich dominierter Steuerung und Evaluation beschreiben (vgl. Altrichter 2015, S. 27). Zum anderen liegt eine analytische Verwendung des Terminus vor. Governance wird hierbei als «Sammelbezeichnung für alle Formen sozialer Handlungskoordination» (Mayntz 2005; 2009, S. 46) verwendet. Im Unterschied zur ersten Begriffsverwendung wird die staatliche Lenkung hier nur als eine von vielen Formen der Koordination gesehen. In der vorliegenden Arbeit wird die zweite Begriffsverwendung zugrunde gelegt: Governance als analytische Forschungsperspektive. Diese Perspektive erlaubt, Formen des handelnden Zusammenwirkens von Akteuren im Mehrebenensystem Schulwesen zu untersuchen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 16; Altrichter 2015, S. 34).

16 Die Regelungsaspekte des Pilotprojektes «Gemeinschaftsschule im Aufbau» werden in dem Kapitel 9.5 dargelegt.

17 Einen detaillierten Überblick über die Begriffsgeschichte von «Governance» geben zum Beispiel Altrichter 2015, S. 22–26 und Benz 2004.

4.1 Governance im Schulsystem

Im Kontext der Steuerungsversuche des Schulwesens, wie die Einführung von einzelschulischer Autonomie, Bildungsstandards, Bildungsmonitoring und externen Evaluations- und Beobachtungsverfahren, sind seit der ersten Hälfte der 90er Jahre im deutschen Schulsystem auf allen Ebenen Veränderungen zu verzeichnen. Die Governance-Perspektive bietet für die Beschreibung und Erklärung jener Prozesse und spezifischen Phänomene aufgrund ihrer verschiedenen Bezugsdisziplinen eine neue Blickrichtung. Unter den Termini «Educational Governance» oder «School-Governance» erfährt der Forschungsansatz gegenwärtig auch im deutschen Raum Aufmerksamkeit. Die Forschungsperspektive stellt sich im Bildungsbereich zur Aufgabe, Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination zwischen Akteuren, deren Verhältnis sich durch Interdependenz auszeichnet, in einem Mehrebenensystem zu analysieren (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 26 ff.; vgl. Altrichter 2015, S. 35). Unter anderem Brüsemeister, Altrichter und Heinrich verwendeten das Begriffsinventar und die konzeptionellen Ansätze erstmals, um Reformen differenziert zu analysieren (vgl. Altrichter 2015, S. 32). Weitere Wissenschaftler_innen zogen nach. Um die Formen des kollektiven Handelns im Schulsystem zu erfassen, stellt die Perspektive der Educational Governance die folgenden Untersuchungsinstrumente bereit: «Akteure und Akteurkonstellationen», «Interdependenz», «Mehrebenensystem», «Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung», «Hierarchie, Markt, Gemeinschaft, Netzwerke» und «Governance-Regime»¹⁸ (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 26–44). Auch für das in der vorliegenden Arbeit verfolgte Ziel der Analyse der Handlungskoordination zwischen den Entscheidungsträgern, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten führt, erscheint es notwendig, Kategorien zu bestimmen. Ausgewählte Werkzeuge der Educational Governance sollen hierfür genutzt werden. Im Anschluss werden sie bestimmt und beschrieben.

4.2 Analysekategorien

Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes und der Zielsetzung der vorliegenden Studie werden die folgenden Instrumente in Anlehnung an die von Altrichter und Heinrich (vgl. 2007, S. 56 f.) vorgeschlagene Kategorisierung «Akteure und Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem», «Modi der Handlungskoordination», «Strukturen und Verfügungsrechte» und «Leitende Werte» als Analysekategorien und damit als Folie für die Untersuchung genutzt.

4.2.1 Akteure und Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem

Mit Hilfe der Kategorie «Akteure und Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem» soll der Blick auf die beteiligten Akteure gerichtet werden. Dabei wird zwischen individuellen Akteuren und Akteurkonstellationen unterschieden. Akteurkonstellationen sind das Ergebnis einer Handlungskoordination. Sie entstehen aus Verhandlungen oder Beobachtungen beziehungsweise aufgrund gemeinsamer Deutungsmuster (vgl. Schimank 2002, S. 306 f.). Dabei wirken die Akteurkonstellationen bewusst oder unbewusst zusammen und verfolgen nach außen gerichtet scheinbar ein gemeinsames Ziel (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 57). Das Augenmerk dieser Untersuchung liegt darauf, welche individuellen Akteure und Akteurkonstellationen sich an der kollektiven Handlungskoordination beteiligen, welche Handlungslogiken sie verfolgen, welche Art von Beteiligung vorliegt und wie es im Zuge der Handlungskoordination zur Verschiebung von Einflusschancen kommt. Von Interesse ist ebenfalls, wer sich nicht an der Handlungskoordination beteiligt. Als Grundlage der Analyse dient das Schema von Kogan (vgl. 1996, S. 29 f.). Kogan unterscheidet im Bildungssystem die drei Akteure Staat (z.B. die Schulleitung als bürokratische Vor-

18 Die hier angeführten Kategorien sind zentral für die Educational Governance. Sie werden jedoch in verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten besetzt. Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit werden im folgenden Kapitel nur die angewendeten Instrumente beschrieben.

gesetzte, Schulaufsicht, Akkreditierung), Profession (Schulleitung als kollegiale Koordinatorin, Peer Review) und Klienten (wie die Beteiligung der Eltern und Schüler_innen, Schulleiter_innen als kundenorientierte Manager). Ergänzend wird der Blick auch auf intermediäre Akteure, wie regionale und lokale Schulverwaltungen und die Schulinspektion, gerichtet, da sie im besonderen Maße zur Handlungskoordination zwischen Akteuren beitragen, zum Beispiel durch Fortbildungen und Schulentwicklungsberatungen (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 61). Sie agieren auf Zwischenebenen. Da die Akteure, wie im Kapitel 9.3 dargestellt, auf unterschiedlichen Ebenen zusammenwirken und voneinander abhängig sind, sind Formen des gemeinsamen Handelns, also die «grenzüberschreitende Koordination» (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 32) von Interesse.

4.2.2 Modi der Handlungskoordination

Um Formen der Handlungskoordination in Akteurkonstellationen empirisch zu analysieren, wird sich auf die Unterscheidung von Schimank bezogen (vgl. Lange/Schimank 2004, S. 20 ff.). Er differenziert die in einem Bedingungsverhältnis zueinander stehenden Mechanismen *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung*. In Beobachtungskonstellationen findet die Handlungsabstimmung durch «einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen» (Lange/Schimank 2004, S. 20) statt. Bei der Beeinflussung vollzieht sich die Handlungskoordination durch den gezielten Einsatz von Ressourcen wie Geld, Wissen, Emotionen und Macht (vgl. Lange/Schimank 2004, S. 20 f.). Im Modus der Verhandlung erfolgt die zweiseitige Ausarbeitung von verbindlichen Vereinbarungen. Sie bestimmen das Handeln (vgl. Lange/Schimank 2004, S. 22).

Daneben wird sich auch in der vorliegenden Arbeit auf die Unterscheidung der institutionellen Koordinationsformen Hierarchie, Markt, Gemeinschaft und Netzwerk gestützt (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 39–41). Mit ihnen können komplexere Koordinationsformen erfasst werden, die auf den oben genannten Mechanismen basieren. Hierarchie bezeichnet «ein Organisations- oder Verfahrensprinzip, das auf der Über- bzw. Unterordnung zwischen Funktionen, Personen oder Organisationen bzw. Organisationselementen beruht» (Döhler, 2007, S. 46). Hierarchie kann durch eine bereits vorhandene Ordnung, die stillschweigend akzeptiert wird, oder eine bewusste und aktive Steuerung durchgesetzt werden (vgl. Döhler 2007, S. 47). Letzteres provoziert möglicherweise Widerstände. Bei der Koordinationsform Markt besitzen die Akteure einen gleichberechtigten, freien oder begrenzten Zugang zum Tauschobjekt. Ihr Handeln ist von einem individuellen Nutzenkalkül geprägt. Die Handlungsabstimmung erfolgt anonym (vgl. Czada 2007, S. 68). Das Netzwerk zeichnet sich durch eine Vielzahl von Akteuren aus, die über Inhalte miteinander verbunden sind. Die Akteure in Netzwerken sind gleichrangig und handeln eigenständig. Das gemeinsame Handeln ist durch starke Bindungen oder geteilte kognitive Überzeugungen charakterisiert (vgl. Lange/Schimank 2004, S. 21).

4.2.3 Strukturen und Verfügungsrechte

In der vorliegenden Arbeit wird die Aufmerksamkeit außerdem auf den Umgang mit Strukturen und Verfügungsrechten gerichtet. Schulreformen werden als «Struktur-Angebote» (Altrichter 2015, S. 38) in das Schulsystem gegeben. Die damit im Zusammenhang stehenden Verfügungsrechte, also Regeln, wie zum Beispiel Gesetze, Verordnungen, Verträge und Handlungsanweisungen (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 63) sowie Ressourcen, wie Geld, Zeit und Kompetenz, können von den Akteuren zusammengelegt, ausgeweitet oder zurückgewiesen werden (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 64). Ob die Angebote eine Wirkung entfalten, entscheidet sich erst durch ihre Nutzung. Sie müssen also von Akteuren aufgegriffen und den Bedingungen vor Ort angepasst werden. Dazu sind eine Neuausrichtung und Koordination dazugehöriger Handlungen notwendig. Nur dann besteht die Chance, Wirksamkeit zu erfahren (vgl. Altrichter 2015, S. 38 f.).

4.2.4 Leitende Werte

Schulstrukturelle Pilotprojekte wie die Einführung der Gemeinschaftsschule werden auf der Makroebene von der ministeriellen Bildungsadministration entworfen und auf der Meso- und Mikroebene von Akteuren adaptiert. Dabei handeln und entscheiden eine Vielzahl von Akteuren, die unterschiedlichen Zielvorstellungen folgen. Die Intentionen werden von den Akteuren explizit formuliert oder spiegeln sich implizit in ihren Handlungen. Die Absichten beziehen sich entweder auf den Prozess oder das Ergebnis. Dabei entscheiden und handeln die Akteure jedoch nicht immer bewusst. Auch können im Zuge von Handlungen in diesem Zusammenhang verschiedene Spannungsfelder auftreten: Etwa, wenn die Ziele der Akteure konträr zueinander stehen, Absichten aus strategischen Gründen verborgen werden oder unerwartete Nebeneffekte, nicht intendierte Folgen oder unvorhersehbare Fernwirkungen auftreten (vgl. Altrichter 2015, S. 40).

5 Paradoxien bei Schulreformprozessen

Bei Schulreformprozessen treten oftmals unvermeidliche Dilemmata und Schwierigkeiten auf, die von den Akteuren unterschätzt, nicht wahrgenommen oder ausgeblendet werden. Die Spannungsfelder entstammen logischen Widersprüchen in Werten, Zielen oder konkreten Handlungsaufforderungen. Häufig handelt es sich dabei um Paradoxien, die in der vorliegenden Arbeit als unauflösbare Spannungsfelder oder Widersprüche verstanden werden.

Auch im Zuge der Handlungskoordination zwischen den Entscheidungsträgern, die zur Umstrukturierung in eine neue Schulform führt, ist davon auszugehen, dass Spannungsfelder mit paradoxem Charakter auftreten. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, diese Spannungsfelder zu identifizieren und den Umgang der Entscheidungsträger mit ihnen zu dokumentieren.

Als Folie der Rekonstruktion sollen dabei Breidensteins und Schützes Überlegungen zur «unvermeidlich paradoxen Gestalt von Schulreformprozessen» (Breidenstein/Schütze 2008, S. 13) dienen, wobei trotz dessen ein offener Blick für andersgelagerte unauflösbare Spannungsfelder bewahrt bleibt.

Breidenstein und Schütze (2008, S. 13–18) tragen aus verschiedenen qualitativen Qualifikationsarbeiten unterschiedliche Beobachtungen über die «paradoxen Prozesse von Schulreformen» (2008, S. 11) zusammen und konkretisieren diese in den vier Dimensionen «Historische Schulreformprozesse und Schulorganisation», «Lernprozesse in Reformkontexten und neue Schulkultur», «Lehrerarbeit in Schulreformprozessen» und «Schulbezogene biographische Prozesse von Schüler(innen) und Lehrer(innen) in Reformkontexten» (Breidenstein/Schütze 2008, S. 13–18).

Da für die vorliegende Studie die unauflösbaren Widersprüche von Interesse sind, in denen Lehrkräfte agieren, werden aus den vier Dimensionen die Spannungsfelder in Bezug auf «Schulorganisation» und «individuelle Biographie von Lehrer(innen)» herausgelöst. Sie sollen im Folgenden skizziert werden.

Nach Breidenstein und Schütze (vgl. 2008, S. 13) besteht ein Spannungsverhältnis zwischen hohem Engagement der Lehrkräfte und Überforderung. Oftmals bieten Schulreformen großes Potential zur persönlichen Entfaltung und geben der individuellen Biographie einen Sinn. Die Lehrer_innen zeigen eine hohe Aufopferungsbereitschaft. Im Zuge des gesteigerten Engagements kann es jedoch zu verschiedenartigen Überlastungserscheinungen kommen. Es besteht die Gefahr der Einengung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Reformelemente, der unkritischen Durchsetzung des eigenen Standpunktes und der Entwicklung einer gefühlsmäßigen Ablehnung gegen Andersdenkende.

Hohes Engagement für Reformen ist zudem häufig mit großen Erwartungen und Zielen verbunden. Sind diese jedoch überhöht oder werden Illusionen durch gescheiterte Reformversuche zerstört, kann das Gefühl der Überlastung und des «Ausbrennens» (Breidenstein/Schütze 2008, S. 18) entstehen. Die Gestaltung des alltäglichen Lebens und des Berufsalltages ist nicht mehr oder nur noch sehr eingeschränkt möglich. «Überlastungskrisen» (Breidenstein/Schütze 2008, S. 17) können auftreten.

Eine Notwendigkeit für das Gelingen von Schulreformen stellt die Reflexion des bereits Erreichten dar. Aber auch hierbei handelt es sich um eine paradoxe Situation, denn gleichzeitig kann der Drang, alles zu hinterfragen, zu übermäßigen theoretischen Debatten, zum Verlust der Fähigkeit der Perspektivübernahme hinsichtlich der Bedürfnisse Andersdenkender und zu unbedachten Handlungen führen (vgl. Breidenstein/Schütze 2008, S. 13).

Eine paradoxe Situation für die Reformbewegung kann sich außerdem entwickeln, wenn ihr Anliegen von der Gesellschaft als utopisch empfunden wird. Als Beispiel führen Breidenstein und Schütze «Chancengleichheit» (2008, S. 13) an. Es besteht die Gefahr, dass bei den Bürgern durch unrealistisch empfundene Ziele die Reform als Scheinreform betrachtet wird beziehungsweise Vorurteile gegenüber der Reform wachsen.

Ebenso unterliegt die Rolle der Schulleitung in Bezug auf die Reformprozesse einem Spannungsverhältnis. Die Schulleitung fungiert oftmals als «bewahrende[r] [...] Ordnungsstifter[]» (Breidenstein/Schütze 2008, S.14). Teile des alten Systems müssen erhalten werden, damit kein Chaos ausbricht. Im Widerspruch dazu empfindet sich die Schulleitung häufig als alleinige Gestalterin der Schulreform, die Veränderungsprozesse anschiebt.

Diese unauflösbaren Spannungsfelder können nach Schütze nur in der Selbsterfahrung, in persönlicher Handlungsreflexion und sozialwissenschaftlich reflektiert, also nur umsichtig bearbeitet und bewusst ausbalanciert, nicht jedoch aufgelöst werden (vgl. Schütze 1997, S. 193 f.). Nur wenn eine Auseinandersetzung mit ihnen erfolgt, besteht nach Breidenstein und Schütze (vgl. 2008, S. 19) die Chance auf einen nachhaltigen Erfolg der Umsetzung von Schulreformen.

Teil III Methodische Anlage der Untersuchung

6 Die Fallrekonstruktion als empirischer Zugang

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, die Handlungskoordination zwischen den Entscheidungsträgern im Zuge eines schulstrukturellen Pilotprojektes zu erforschen. Dabei soll der Weg bis zur Entscheidung der Umstrukturierung der bestehenden Schule in die neue Schulform nachgezeichnet sowie handlungsleitende Orientierungen der beteiligten Akteure, ausgewählte Akteurkonstellationen und handlungskoordinationsfördernde und -hemmende Faktoren rekonstruiert werden. Ebenso wird der Blick auf unauflösbare Spannungsfelder gerichtet, in denen die Entscheidungsträger agieren.

In Hinsicht auf dieses Erkenntnisinteresse und den Forschungsstand zu der Thematik erscheint es sinnvoll, den Zugang über ein qualitatives Forschungsdesign zu wählen: Im Unterschied zur quantitativen Forschung, bei der wissenschaftliche Hypothesen formuliert und statistisch geprüft werden, geht es bei rekonstruktiver Forschung um die Entdeckung und das Verstehen von neuen Zusammenhängen und den Nachvollzug der Sinnstrukturen der Entscheidungsträger in ihren konjunktiven Erfahrungsräumen beziehungsweise in ihrer milieugebundenen alltäglichen Normalität (vgl. Moldenhauer 2015, S. 123).

Ziel ist es, ausgehend von der Problemdefinition des/der Betroffenen, die Realität so zu rekonstruieren, wie sie sich für das handelnde Subjekt gegenständlich und bedeutungsgemäß darstellt und dazu sowohl auf seine Wissensbestände als auch auf das Erleben zu rekurrieren (Hackfort/Schlattmann 1994, S. 227).

Im Fokus des Forschungsansatzes steht also das Subjekt mit seinen Sinnzuschreibungen gegenüber der «Welt». Damit rücken Erfahrungen und deren Verarbeitungen sowie subjektive Deutungen der Wirklichkeit in den Mittelpunkt. In Abgrenzung zur quantitativen Forschung, bei der es darum geht, Sachverhalte zu «erklären», geht es bei qualitativen Ansätzen darum, zu «verstehen»¹⁹ (vgl. Lamnek 1995, S. 221 f.). Durch die Rekonstruktion eines Falls wird die vom Subjekt erlebte spezifische Wirklichkeit mit ihren eigenlogischen Mustern, ihrem Besonderen und Allgemeinen erfasst. Dabei handelt es sich um die Rekonstruktion einer Interpretation, also eine Konstruktion zweiten Grades (vgl. Giddens 1984, S. 95). In Bezug auf die vorliegende Arbeit soll durch die fallrekonstruktive Verfahrensweise eine neue Perspektive auf die Hintergründe der Handlungskoordination zwischen den Entscheidungsträgern bei dem Entschluss zu strukturellen Schulreformen vor Augen geführt werden.

Die Vorteile eines qualitativen Vorgehens werden zudem in der Zugangsweise gesehen. Im Unterschied zur quantitativen Forschung mit ihrem Paradigma der Standardisierung zeichnet sich qualitative Forschung durch die Prinzipien²⁰ der Offenheit und Kommunikation, der Reflexivität des Forschers, der Prozesshaftigkeit sowie der Explikation aus (vgl. z.B. Lamnek 1995; Hoffmann-Riem 1980; Flick 1995). Nach Hoffmann-Riem (1980, S. 343 f.) besagt das Prinzip der Offenheit, dass der Untersuchungsgegenstand nicht von außen vorstrukturiert wird. Die Strukturierung mit individueller Schwerpunktsetzung erfolgt durch das Forschungssubjekt. Zugleich verweist der Grundsatz auf die Haltung des Forschenden gegenüber den empirischen Daten. Der Forschende sollte offen sein für die «Entdeckung neuer Zusammenhänge oder andersartiger Konstellationen bekannter Faktoren» (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, S. 19). Insbesondere letzteres muss im Kontext der vorliegenden Arbeit bewusst und stetig reflektiert werden, da die Forscherin durch die Miterstellung eines Entwurfes über die Gemeinschaftsschule in Thüringen Vorwissen²¹ über den Forschungsgegenstand besitzt. Die Vertrautheit mit der Materie führt zu hoher

19 Lamnek (1995, S. 221 f.) verdeutlicht die Differenz zwischen «erklären» und «verstehen» folgendermaßen: «Verstehen» meint den Vorgang des Fremdverstehens von Einzelfällen, es ist induktiv angelegt. «Erklären» dagegen umfasst das Zuordnen von Sachverhalten und Zusammenhängen, es ist deduktiv angelegt.

20 Die Kennzeichen qualitativer Forschung werden mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen unterschiedlich ausformuliert (siehe z.B. Hoffmann-Riem 1980; Flick 1995; Lamnek 1988).

21 Die Interviewerin besitzt Vorwissen über den Entwurf der Struktur und pädagogischen Rahmung der Gemeinschaftsschule in Thüringen. Die Entscheidungsträger waren im Vorfeld der Interviewerin bis auf den Landrat Strutz persönlich nicht bekannt.

Motivation und erleichtert den Zugang zum Feld. Es birgt jedoch die Gefahr, vor allem bei der Datenerhebung und -auswertung, Wesentliches zu übersehen. Zwar werden sich die Experten in den Interviews aufgrund der gemeinsamen Sprachbasis und des erkennbaren Vorwissens der Interviewerin möglicherweise vertrauter unterhalten; allerdings besteht das Risiko, dass sie zu viel Vorwissen voraussetzen und damit einiges, für den Untersuchungsgegenstand spezifisches Expertenwissen, implizit bleibt. Für den Forschungsprozess bedeutet dieser Umstand, systematisch den Gegenüber und sich selbst distanziert zu beobachten und bewusst den Kontakt zu anderen Forschern in Forschungswerkstätten zu suchen (vgl. z.B. Flick 2008, S. 76). Ebenso sollte der Forscher Offenheit gegenüber der Methode besitzen. Die Wahl der Forschungsmethode wird durch den zu erforschenden Gegenstand bestimmt.

In einem engen Zusammenhang mit dem Prinzip der Offenheit steht die Kommunikationsbeziehung. Nach Bohnsack (vgl. 2003, S. 21) erhält man in der Regel nur bedeutungsrelevante Daten und kann komplexe Sachverhalte erforschen, wenn «denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen [wird], damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können».

Das Prinzip der Prozessualität bedeutet, dass die Forschung Prozesscharakter besitzt. Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren (Hypothesengenerierung, Methodenentwicklung, Datenerhebung, Auswertung und Ergebnispräsentation) kennzeichnet den qualitativen Forschungsprozess eine dynamische Prozessualität und Zirkularität. Die unterschiedlichen Phasen sind nicht strikt voneinander getrennt und laufen teilweise parallel ab.

Die Prinzipien der Explikation des Forschungsprozesses und der Reflexivität beinhalten die Dokumentation der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Datenauswertung. Die Vorgehensweise und die Ergebnisse werden diskursiv in Forschungswerkstätten abgesichert und stetig reflektiert.

Die Einhaltung der Prinzipien sichert ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, das heißt, die Nachvollziehbarkeit und ein Bewerten wird gewährleistet. Sie sollen für die vorliegende Arbeit als Leitlinien gelten.

7 Der Forschungsprozess

Im folgenden Kapitel werden der Auswahlprozess der Interviewpartner sowie der Verlauf des Forschungsprozesses in den Phasen der Datenerhebung und Auswertung nachgezeichnet. In diesem Zusammenhang wird zudem aufgezeigt, warum sich das ausgewählte Verfahren der dokumentarischen Methode besonders für den Untersuchungsgegenstand eignet.

7.1 Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach den Hintergründen für die Entscheidung zur Einführung der Gemeinschaftsschule. Da der Beschluss zur Umwandlung in die neue Schulform in Abstimmung von Schulleiter_in (Schulkonferenz), Landrat beziehungsweise Landrätin oder Bürgermeister_in (je nach Trägerschaft) und Schulamtsleiter_in getroffen werden muss, richtet sich die Aufmerksamkeit auf diese Funktionsträger_innen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie maßgeblich Entscheidungen bei der Schulentwicklung beeinflussen und in Schulentwicklungsprozessen Schlüsselpositionen innehaben. Sie schaffen die Voraussetzungen für die Einführung des Pilotprojektes «Gemeinschaftsschule im Aufbau».

Schulleiter_innen bewegen sich an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Administration. Sie kennzeichnet einerseits, dass sie als Lehrer_innen agieren, andererseits sind sie Protagonisten der staatlichen Verwaltung des Schulsystems. In dieser Position stellen sie laut Rosenbusch (vgl. 2000, S. 12) eine zentrale Instanz für Schulreformprozesse dar. Jedoch können sie nicht unabhängig agieren: Entscheidungen, wie etwa die Umwandlung einer Schulform in eine Gemeinschaftsschule, müssen mit dem Schulamt und der Kommune abgestimmt werden (vgl.

ThürSchG §13 (3a)). Aus diesem Grund wird das Interesse auch auf kommunalpolitische und staatliche Entscheidungsträger gerichtet. Die beiden Akteurguppen sind in hohem Maße bei Entscheidungen in Bezug auf die Einführung von Gemeinschaftsschulen beteiligt. Bürgermeister und Landräte als kommunalpolitische Protagonisten haben Einfluss darauf, in wie weit Schulen errichtet, verändert beziehungsweise aufgehoben werden²². In Abstimmung mit weiteren Akteuren der Städte und Gemeinden erarbeiten sie eine Empfehlung für den Schulnetzplan, in dem der «gegenwärtige und zukünftige Schulbedarf» (ThürSchG §41 (1)) ausgewiesen und über die Frage des Schulstandortes entschieden wird (vgl. ThürSchG §41 (1)). Als staatlicher Vertreter der unteren Schulaufsichtsbehörden gehört zu den Aufgaben eines Schulamtsleiters insbesondere die Beratung und Unterstützung der staatlichen Schulen sowie die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (vgl. TMBWK (4), 2010).

Mit Blick auf das Untersuchungsfeld wird die Samplebildung dadurch erschwert, dass die Zahl der zur Verfügung stehenden möglichen Interviewpartner begrenzt ist; zur Auswahl standen sechs Schulleiter_innen von Regelschulen, die sich in der ersten Phase am Pilotprojekt Gemeinschaftsschule beteiligen, zwei Schulamtsleiter²³ sowie aufgrund der Schulträgerschaft ein Landrat und zwei Bürgermeister. Das Untersuchungsfeld ist zudem eingeschränkt, da ausschließlich die erste Phase des Pilotprojektes im Fokus steht. Ein weiteres Hindernis für die Samplebildung stellen möglicherweise die in Kapitel 9.2 geschilderten, zum Teil grundlegend unterschiedlichen Positionen der Landtagsparteien und die damit einhergehende Gemeinschaftsschuldebatte dar.

Die folgende Tabelle zeigt noch einmal das begrenzte Sample²⁴ auf, wobei jeweils eine Entscheidung über die Umstrukturierung der Schule in eine Gemeinschaftsschule einen Fall darstellt:

Tabelle 1: Das theoretisch zur Verfügung stehende Sample (Quelle: eigene Darstellung)

I Entscheidung Bergschule in A-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	+ 1 Bürgermeister und Dezernent	+ 1 Schulamtsleiter
II Entscheidung Turmschule in A-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	für Bildung und Soziales	
III Entscheidung Landschule in M-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	+ 1 Landrat	
IV Entscheidung Talschule in C-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule		
V Entscheidung Grabeschule in S-Stadt	1 Leiter der zukünftigen Gemeinschaftsschule	+ 1 Bürgermeister	+ 1 Schulamtsleiter
VI Entscheidung Wiesenschule in S-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule		
Gesamt:	11 Informant_innen		

Die Realisierung der Erhebung hängt jedoch von der freiwilligen Teilnahme der Informant_innen ab.

22 Im Einvernehmen mit dem TMBWK (Name zum Zeitpunkt der Erhebung).

23 Entsprechend der Einteilung in Schulbezirke.

24 Aufgrund des zugesicherten Datenschutzes sind im Folgenden sämtliche Daten wie Namen und Orte anonymisiert. Dies schließt Namen von reformpädagogischen Konzepten mit ein, damit dadurch eine Identifizierung der Schule nicht gegeben ist.

7.2 Datenerhebung

7.2.1 Erhebungsverfahren: Leitfadengestützte Experteninterviews

Die Daten der Untersuchung wurden mit Hilfe der Methode des Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2002; 2006; 2009) erhoben. Der zugrundeliegende Expertenbegriff knüpft dabei an die wissenssoziologische Unterscheidung in Experten und Laien und die entsprechende Unterscheidung in Allgemeinwissen und spezialisiertes Sonderwissen an (vgl. Schütz 1972, S. 89 ff.; Lamnek 1993, S. 77; Sprondel 1979, S. 141). Bei den Experten tritt die Biographie in den Hintergrund; sie gelten als Experte in Bezug auf den von ihnen repräsentierten Funktionskontext (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 467). Als Experten im Sinne des Forschungsvorhabens gelten die bereits benannten schulischen, kommunalpolitischen und staatlichen Akteure, die durch ihre berufliche Tätigkeit spezifisches Wissen in Bezug auf die Handlungskoordination bei der Einführung der Gemeinschaftsschule besitzen, welches nicht für jedermann zugänglich ist. Sie stellen Repräsentanten der Institution Schule, der kommunalen Verwaltung sowie der staatlichen Schulverwaltung dar.

Die Experteninterviews in der vorliegenden Untersuchung sind durch offene erzählgenerierende Fragen gekennzeichnet und leitfadengestützt. Der Leitfaden ist jedoch nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas erstellt, sondern flexibel gestaltet (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 472). Diese Verfahrensweise wurde aus zweierlei Gründen gewählt: Zum einen dient der Leitfaden als Orientierung; der Experte wird in der Wahl seiner Themen gelenkt (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 473 f.). Zum anderen wurde diese Form der Gesprächsführung in dem Bewusstsein herangezogen, dass der Forscher nur Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten erhält, wenn die Befragten die Möglichkeit erhalten, das Gespräch selbst zu strukturieren. Dadurch können die Experten festlegen, welche Aspekte für sie eine Bedeutung haben und in welcher Art und Weise dies für sie relevant ist (vgl. Bohnsack 2007, S. 20).

Die in der Studie verwendeten Leitfragen²⁵ umfassen acht Erzählstimuli, die während des Interviews auf den Erfahrungshintergrund des Einzelnen zugeschnitten wurden. Die Stimuli sind in vier Bereiche einteilbar. Der erste Fragekomplex fokussiert insbesondere die Motivlagen und den Ablauf der Handlungskoordination. Er wird mit einer allgemeinen erzählgenerierenden Eröffnungsfrage eingeleitet: «Erzählen Sie mir bitte, wie es denn dazu kam, dass hier eine Gemeinschaftsschule entsteht?». Der Stimulus soll eine Stehgreiferzählung hervorrufen und zielt auf die Beweggründe und Absichten des Informanten ab. Die Informanten können auf diese Weise selbst den Zeitpunkt des Beginns der Handlungskoordination setzen. Eine sich daran anschließende vertiefende Frage nimmt die an der Handlungskoordination beteiligten Personen und Institutionen in den Blick. Im zweiten Fragekomplex steht die Sichtweise des Protagonisten auf die eigenen Aufgabenfelder und Ziele im Vordergrund. Einerseits wird angeregt, dass der Protagonist seine aktuellen und zukünftigen Aufgaben schildert und damit Einblick in die konkrete Organisation gibt. Andererseits liegt der Fokus auf den Erwartungen, welche der Entscheidungsträger mit der Einführung verknüpft. Der nächste Fragekomplex bezieht sich auf die Tatsache, dass alle Akteure eine DDR-Vergangenheit besitzen und diese in der Regel selbst thematisieren. Er umfasst die Haltung des Akteurs zum DDR-Schulsystem. Von besonderem Interesse ist, ob der Informant selbst eine Brücke baut zwischen seinen Erfahrungen und der Gemeinschaftsschule im Freistaat Thüringen. Der vierte Fragekomplex hat bilanzierenden Charakter. So wurde nach der Sichtweise des Protagonisten auf den Auftrag von Schule in Bezug auf die Gemeinschaftsschule gefragt. Darüber hinaus wurde der Blick auf die bereits angesprochenen Probleme gerichtet. Abschließend stand neben der Möglichkeit des Nachfragens die Frage im Raum, ob der Informant im Rahmen des Promotionsvorhabens noch etwas als wichtig erachtet und ergänzen möchte.

25 Der Leitfaden befindet sich im Anhang Kapitel 16.

7.2.2 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden nach der öffentlichen namentlichen Bekanntgabe der Schulen, die an der ersten Phase des Pilotprojekts «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau» teilnehmen, durchgeführt. Der Erhebungszeitraum umfasste die Monate Juni bis November 2010, eine Nacherhebung wurde im Sommer 2011 vorgenommen. Letztere erwies sich als notwendig, da die Interviewerin in eine Expertenfalle²⁶ geraten war. Insgesamt wurden acht Interviews durchgeführt. Diese dauerten zwischen 35 und 147 Minuten. Die Kontaktaufnahme erfolgte bei fünf von sechs Schulleitern und Schulleiterinnen telefonisch über die jeweiligen Sekretärinnen; ein Schulleiter wurde per Email angefragt. Bei den Bürgermeistern und dem Landrat erfolgte der Kontakt über den persönlichen Referenten. An die Schulamtsleiter wurde über die Sekretärin herangetreten. Ein weiteres telefonisches Vorgespräch mit den Informanten schloss sich daran an, in dem erste Informationen über das Forschungsprojekt erfolgten. Darüber hinaus wurden die Akteure über die voraussichtliche Dauer des Interviews in Kenntnis gesetzt und um einen Termin für das Interview gebeten. Bis auf drei Ausnahmen erklärten sich alle Informant_innen für ein Gespräch bereit²⁷. Die Interviews fanden bis auf eines, welches in der privaten Wohnung durchgeführt wurde, in den Arbeitsbüros der jeweiligen Entscheidungsträger statt. Nach Lamnek erfahren die Akteure durch die vertraute Umgebung den Expertenstatus deutlicher, «was (ihnen) das Antworten sehr erleichtert» (1993, S. 95).

Zu Beginn des Interviews wurde mündlich das Einverständnis zur Audioaufzeichnung eingeholt und den Informant_innen die Anonymisierung ihrer Aussagen sowie Datenschutz zugesichert. Ebenso wurde betont, dass die Aussagen ausschließlich dem wissenschaftlichen Forschungsinteresse dienen. In diesem Zusammenhang wurde zudem darauf verwiesen, dass die Untersuchung lokal auf den Freistaat Thüringen begrenzt ist. Dadurch besteht unter Umständen die Möglichkeit, dass Rückschlüsse auf die Identität der Experten gezogen werden können. Das Angebot der Einsichtnahme vor der Veröffentlichung nahm keiner der Informant_innen in Anspruch.

Die folgende Übersicht dokumentiert unter Berücksichtigung der Umstände noch einmal die zur Verfügung stehenden Fälle:

Tabelle 2: Sample (Quelle: eigene Darstellung)

I Entscheidung Bergschule in A-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	+ 1 Bürgermeister und Dezernent für Bildung und Soziales	
II Entscheidung Turmschule in A-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule		
III Entscheidung Landschule in M-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	+ 1 Landrat	
IV Entscheidung Talschule in C-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule		
V Entscheidung Grabeschule in S-Stadt	1 Leiter der zukünftigen Gemeinschaftsschule		
VI Entscheidung Wiesenschule in S-Stadt	1 Leiter der zukünftigen Gemeinschaftsschule		
Gesamt:	6 Entscheidungen, die durch insgesamt 8 Informant_innen repräsentiert werden		

26 Die Problematik wird ausführlich im Kapitel 10.3.1 geschildert.

27 Zwei Schulamtsleiter und ein Bürgermeister lehnten das Interview ab.

Um eine entspannte und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen, wurde vor der Erhebungssituation ein Einführungsgespräch geführt. Dieses führte in der Regel mitten in die Thematik des Interviews, ohne dass das Audiogerät angeschaltet war. Bereits Hoff weist auf die Problematik, «wann ein Interview anfängt und ab wann mit der Aufzeichnung begonnen werden kann» (2005, S. 90), hin. Die Schwierigkeit wurde gelöst, indem zum einen darauf verwiesen wurde, dass aufgrund der Relevanz des Gesagten das Audiogerät nun eingeschaltet werden würde. Zum anderen wurde die Eingangsfrage «*Hmm. Können Sie mir erzählen, wie es dazu kam, dass in A-Stadt eine Gemeinschaftsschule entsteht?*» gestellt. Dieser Stimulus möchte eine Stehgreiferzählung hervorrufen und bezieht sich auf die Gegenwart. Die Interviewerin umrahmt damit das Gespräch mit einem aktuellen politischen Ereignis, die Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen. Zudem ist der Frage implizit, dass die Bergschule im Rahmen des Modellprojekts «Gemeinschaftsschule im Aufbau» teilnimmt. Trotz dieser thematischen Eingrenzung ist der Stimulus breit genug angelegt, um dem Experten genügend Spielraum für eine thematische Selbststrukturierung zu lassen. Am Ende des Interviews wurde den Befragten die Gelegenheit gegeben, noch weitere ihnen wichtige Aspekte zu benennen. Bis auf ein Interviewpartner nahmen alle dieses Angebot an. Nach dem Gespräch nutzte die Mehrzahl der Akteure die Möglichkeit, sich ausführlich über die Studie zu erkundigen. Unmittelbar nach jedem Interview wurde ein ausführliches Postskript erstellt, in dem über die Interviewsituation reflektiert wurde. Festgehalten wurden unter anderem die erste Sequenz vor Aufnahmebeginn sowie räumliche und zeitliche Besonderheiten und Eindrücke über die Gesprächsatmosphäre.

Die Transkription der neun Interviews (acht und eine Nacherhebung) wurde von der Interviewerin selbst vorgenommen und erfolgte in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Bohnsack (vgl. 2003, S. 235). Die Verschriftlichung gibt den genauen Wortlaut wieder; Merkmale wie Betonungen, Pausen, Intonationen, das Verschlucken von Silben und unverständliche Äußerungen sowie parasprachliche Elemente wurden folgendermaßen markiert:

Tabelle 3: Transkriptionsregeln

T/J/S/G	= Informant_in
I:	= Interviewerin
(3)	= Anzahl der Sekunden, die eine Sprechpause dauert
nein	= betont
(.)	= Senken der Stimme
(,)	= Heben der Stimme
nei-	= Abbruch eines Wortes
nei:n	= Dehnung eines Wortes
(nein)	= Unsicherheit bei der Transkription
((stöhn))	= parasprachliches Ereignis
@(.)@	= kurzes Auflachen
@(nein)@	= lachend gesprochen
Hmm	= Hörersignal des Interviewers
°nein°	= sehr leise gesprochen
(h)	= Formulierungshemmung, Druckszenen
(...)	= unverständlich

(Quelle: in Anlehnung an Bohnsack (2003, S. 235))

In Abweichung von der sequenziellen Transkription wurden aus forschungspraktischen Gründen alle Interviews vollständig verschriftlicht. Die Anonymisierung aller Namen und Orte erfolgte durch fiktive Angaben.

7.3 Datenauswertung

7.3.1 Auswahl der Referenzfälle

Die Fallauswahl- und Kontrastierung ergeben sich aus der spezifischen Anlage der Untersuchung. Die Entscheidung zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule wird in Abstimmung mit der bestehenden Schule (Beschluss der Schulkonferenz), dem Schulträger und dem zuständigen Schulamt getroffen. Da kein Datenmaterial von Schulamtsleitern erhoben werden konnte, bildet die Grundlage für die Fallauswahl jeweils die Perspektive eines schulischen und kommunalpolitischen Entscheidungsträgers auf den Prozess der Entscheidungsfindung.

Mögliche Fälle wären demnach:

Tabelle 4: Mögliche Fälle (Quelle: Eigene Darstellung)

Fall I Entscheidung Bergschule in A-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	1 Bürgermeister und Dezernent für für Bildung und Soziales
Fall II Entscheidung Turmschule in A-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	
Fall III Entscheidung Landschule in M-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	1 Landrat
Fall IV Entscheidung Talschule in C-Stadt	1 Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule	

Die Auswahl der Referenzfälle erfolgt durch schrittweises Kontrastieren (vgl. Fuhs 2007, S. 66). Bei der an dem «theoretical sampling» (Glaser/Strauss 1979) orientierten Form des Samplings wird nach dem Prinzip der maximalen und minimalen Varianz vorgegangen. Aus der Analyse des ersten Falls werden Kriterien für die Auswahl weiterer Fälle gewonnen. Charakteristisch für die Samplebildung ist dabei eine enge Verschränkung von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung.

Im Zuge der Auswertung des ersten Falls «Gemeinschaftsschule Berg» kristallisierte sich frühzeitig als erstes Kontrastmerkmal für die Auswahl des zweiten Falls die Rahmenbedingung Stadt und ländlicher Raum heraus. Als ein zweiter Unterschied wurde im Laufe des Auswertungsprozesses die Nähe beziehungsweise Distanz zwischen der pädagogischen Ausgestaltung der Schule und der landespolitischen Vorgabe zur Konzeption der Gemeinschaftsschule eingeschätzt. Minimal kontrastieren die beiden Fälle in Bezug auf den Schulamtsbezirk. Beide Fälle befinden sich innerhalb eines Schulbezirks und sind damit den gleichen administrativen Regeln unterworfen. Der Schulamtsbereich umfasst zum Zeitpunkt der Erhebung eine kreisfreie Stadt und zwei Landkreise. Er zeichnet sich durch eine vielfältige Schullandschaft aus. Es existieren dort neben staatlichen Schulen eine große Anzahl von Schulen in freier Trägerschaft.

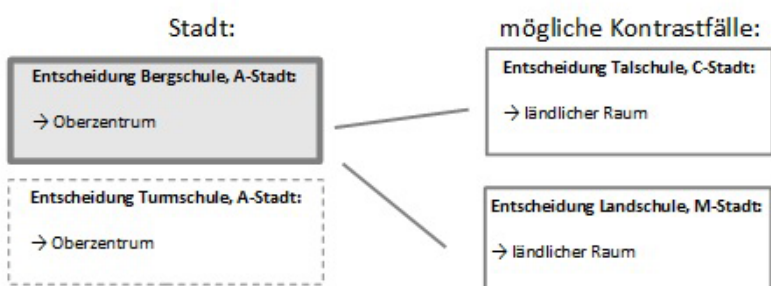
Durch das systematische Kontrastieren ergeben sich als Datengrundlage der Auswertung zwei Fälle: Die Handlungskoordination der Berg- und der Landschule. Sie werden von jeweils zwei Entscheidungsträgern, einem kommunalpolitischen und einem schulischen Akteur, repräsentiert.

Die Vier-Felder-Matrix veranschaulicht die beiden Fälle:

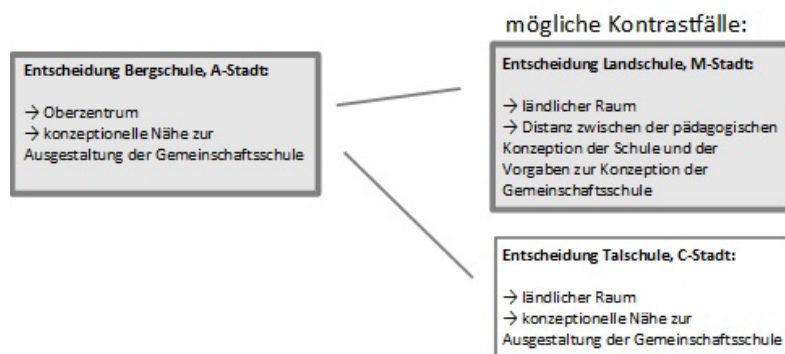
	Fall 1: Gemeinschaftsschule «Berg»	Fall 2: Gemeinschaftsschule «Land»
Perspektiven	Bürgermeister und Dezernent für Bildung und Soziales Herr Thiem	Landrat Herr Strutz
Perspektiven	Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule Frau Jansen	Leiterin der zukünftigen Gemeinschaftsschule Frau Gruber

Das folgende Schema verdeutlicht noch einmal die Vorgehensweise bei der Fallauswahl- und kontrastierung :

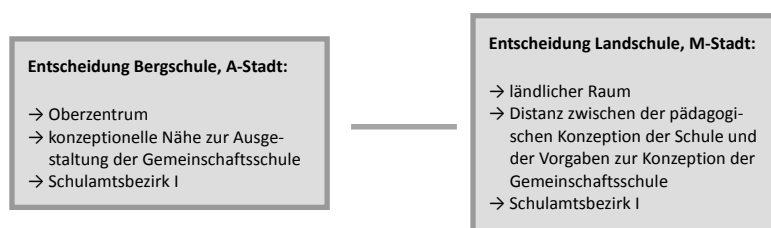
Abbildung 2: Fallauswahl- und kontrastierung (Quelle: eigene Darstellung):



1. Kontrastmerkmal: Stadt und ländlicher Raum



2. Kontrastmerkmal: Nähe bzw. Distanz zwischen der pädagogischen Ausgestaltung der Schule und den landespolitischen Vorgaben zur Konzeption der Gemeinschaftsschule



3. Minimales Kontrastmerkmal: Schulamtsbezirk

Ludwig, Katja (2017). *Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer Entscheidungsträger. Eine qualitative Studie zum schulstrukturellen Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen*

Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. E-Publikation (Open Access) <http://dx.doi.org/10.18442/763>

7.3.2 Die dokumentarische Methode

Die Rekonstruktion von handlungsleitendem Erfahrungswissen, das der Alltagspraxis der Entscheidungsträger zugrunde liegt, kann nur in unmittelbarer Anknüpfung an die Perspektive und Erfahrungen der Akteure erschlossen werden. Aus diesem Grund erfolgt die Rekonstruktion auf Basis der dokumentarischen Methode, die in der Tradition der praxeologischen Wissenssoziologie Mannheims steht. Mannheim (vgl. 1964; 1980) geht davon aus, dass das Handeln der Menschen von Routinen und Alltagswissen geprägt ist. Dabei unterscheidet er zwei Formen von handlungsleitendem Wissen. Einerseits besitzen die Akteure reflexives Wissen, auch kommunikatives Wissen genannt. Es umfasst theoretische, bewertende und normative Aussagen über die Handlungspraxis und ist bei Nachfrage begrifflich explizierbar. Andererseits wird das Handeln der Protagonisten durch implizites, nach Mannheim auch atheoretisch oder konjunktiv benanntes Wissen, geleitet (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2003, S. 59 ff.). Dabei handelt es sich um implizite kollektiv geteilte Orientierungen, die auf Erfahrungen basieren. Letzteres Wissen, das sich Menschen in konjunktiven Erfahrungsräumen aneignen, strukturiert das «Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn» (Bohnsack/Nentwig-Geseman/Nohl 2013, S. 9) und ist aufgrund seiner Selbstverständlichkeit in der Regel nicht präsent, sodass man die Betroffenen direkt danach fragen könnte.

Die dokumentarische Methode knüpft an diese Grundannahmen an und ermöglicht die Rekonstruktion von jenem impliziten, handlungsleitenden Erfahrungswissen im Kontext von Geschlecht, Milieu, Generation, u.s.w., das in der Regel nicht expliziert werden kann. Die Methode wurde Mitte der 1980er Jahre von Bohnsack (vgl. 1989) zur Interpretation von Gruppendiskussionen weiterentwickelt und findet insbesondere in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften ein breites Anwendungsfeld. Eine Vielzahl von Anwendungsbereichen benennen unter anderem Nohl (vgl. 2009, S. 14), Bohnsack (vgl. 2007, S. 31) und Przyborski/Wohlrab-Sahr (vgl. 2008, S. 271 ff.). Die Methode ist nicht nur darauf ausgerichtet, das reflexive theoretische Wissen zu erschließen, sondern auch einen «Zugang zum konjunktiven Wissen» (Bohnsack 2000, S. 14) und damit zur Handlungspraxis zu eruieren.

Entsprechend der Differenz von reflexivem und atheoretischem Wissen bei Mannheim wird in der dokumentarischen Methode zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt unterschieden. Der immanente Sinngehalt, auch objektiver Ausdruckssinn genannt, erschließt sich aus der Frage «Was sagt der Informant?». Er ermittelt sich aus dem wörtlich Gesagten und umfasst unter anderem Aussagen über die Alltagspraxis und Intentionen, die gesellschaftlich institutionalisiert sind und expliziert werden können (vgl. Bohnsack 2007, S. 60 f.). Dagegen nimmt der dokumentarische Sinngehalt den Entstehungszusammenhang, also das Wie, in den Blick. Dabei dient «die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung» (vgl. Nohl 2009, S. 8). Der Sinngehalt erschließt sich durch die Rekonstruktion der Orientierungen und Kommunikations- und Interaktionspraktiken (vgl. Bohnsack 2007, S. 61).

Die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt findet sich in den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation wieder. Bei der Anwendung dieser Vorgehensweise wird sich in der vorliegenden Arbeit an der modifizierten Verfahrensweise von Nohl (2009) angelehnt. Nohl begründet infolge mehrjähriger Forschungserfahrungen methodologisch den Zusammenhang von leitfadengestützten Einzelinterviews und dokumentarischer Methode und erschließt damit ein relativ unbekanntes Feld für diese Methode. Anhand praktischer Beispiele verdeutlicht er die Anwendung der dokumentarischen Methode in den einzelnen Schrittfolgen. So werden im Rahmen der formulierenden Interpretation der thematische Verlauf erfasst sowie die Ober- und Unterthemen herausgearbeitet und das unmittelbar Geäußerte paraphrasiert. Diese Segmentierung und Reformulierung des immanenten Sinngehaltes dient dazu, einen genauen Überblick über den gesamten Interviewverlauf zu erhalten und die in Bezug auf die Thematik relevanten Passagen zu erfassen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 287). Ziele sind die «Entschlüsselung der weitgehend impliziten thematischen Struktur» (Bohnsack 1997, S. 202) und die Erfassung des kommunikativen Wissens (vgl. Nohl 2008, S. 9). Zugleich zeigt sich in der vorliegenden Arbeit, dass mit Hilfe der formulierenden Interpretation der Weg der Entscheidung bis zur Umstrukturierung in die neue Schulform nachvollzogen und beschrieben werden kann. Somit fungiert die formulierende Interpretation nicht nur als ein Zwischenschritt, sondern erfährt durch die Nutzbarmachung eine Aufwer-

tung. Die darauf folgende Phase der Auswertung, die reflektierende Interpretation, zielt nun auf den dokumentarischen Sinngehalt ab. Hierbei wird der Orientierungsrahmen sichtbar gemacht, in dem die Akteure die Thematik bearbeitet haben und die spezifische Art, in der diese Bearbeitung vorgenommen wurde (vgl. Bohnsack 2007, S. 135). Die Zusammenführung der formulierenden und reflektierenden Interpretation erfolgt im Schritt der Fallbeschreibung. Ein zentrales Element ist dabei die komparative Analyse. Durch Kontrastierungen²⁸ in jedem Schritt der Analyse werden thematisch gleiche Passagen innerhalb eines Falls (fallintern) als auch in verschiedenen Fällen verglichen und auf diese Weise prozesshaft konjunktive Erfahrungsräume und damit Orientierungen und Bedeutungszusammenhänge rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2001, S. 232). Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes, der geringen Fallanzahl und der Vielzahl möglicher Entscheidungs- und Entwicklungswege von Schulen wird in der vorliegenden Arbeit von einer Typenbildung abgewichen. Ziel ist es, anhand der ausgeführten Arbeitsschritte den Weg der Entscheidung detailliert nachzuzeichnen und damit eine in Zusammenhang stehende Systematisierung vorzunehmen sowie Handlungs- und Begründungsmuster, entscheidungs-relevante Faktoren und fallspezifische Spannungsfelder herauszuarbeiten. Fallübergreifend ist angestrebt, das Gemeinsame im Besonderen zu rekonstruieren und Hypothesen über die Handlungskoordination, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten führen, zu formulieren.

7.4 Dokumentenanalyse

Dokumente werden in der vorliegenden Arbeit als «schriftliche Texte, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen» (Wolff 2000, S. 502), verstanden. Sie bilden eine für relevant gehaltene Wirklichkeit ab und sind eine häufig präferierte Form der Kommunikation. Je nach Relevanz bedürfen sie eines anderen Auswertungsverfahrens.

In der vorliegenden Untersuchung wird zu unterschiedlichen Zeiten auf verschiedene Dokumente zurückgegriffen, die der schulisch-ministeriellen und (partei-)politischen Kommunikation dienen. Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse. Im Vorfeld der Interviewerhebung wurden interne Dokumente des Bildungsministeriums analysiert und zur Auswahl der Schulen verwendet. Ebenso wurde für die Beschreibung der Rahmenkonzeption des Pilotprojektes «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau» auf interne ministerielle Papiere zurückgegriffen. Um Informationen zu den bildungspolitischen Positionen der im Landtag vertretenen Parteien zu erlangen, wurden die jeweiligen Wahlprogramme der Parteien vom Jahr 2009 gesichtet und in Hinblick auf Informationen zum Forschungsgegenstand Gemeinschaftsschule analysiert.

8 Darstellungsform der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung wird von der übergreifenden Fragestellung geleitet, wie es dazu kommt, dass eine bestehende Schule in eine Gemeinschaftsschule umstrukturiert wird. Dabei rücken die beiden Einzelfälle «Gemeinschaftsschule Berg» und «Gemeinschaftsschule Land» in den Mittelpunkt. Um die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit zu gewährleisten, wird folgende Darstellungsform gewählt: Zunächst wird das Pilotprojekt «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau» mit seinen Rahmenbedingungen geschildert. Anschließend werden beide Einzelfälle mit dem Entstehungsprozess der jeweiligen Gemeinschaftsschule kurz eingeleitet; eine skizzenhafte Berufsbiographie der Entscheidungsträger sowie Hinweise zum Interview folgen. Die objektiven Daten dafür werden dem Interview und Vorgespräch entnommen. Die daran anknüpfende, verdichtete Darstellung der jeweiligen Perspektiven orientiert sich grundsätzlich am sequenziellen Ablauf der Interviews. Um jedoch bestimmte Themenbereiche wie «Biographische Veränderungsprozesse» umfassend darzustellen, kommt es teilweise zu Abweichungen. Um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Deutungen zu gewährleisten, wird auf Zitate aus dem Interviewmaterial

28 Dadurch erfolgt die methodische Kontrolle.

zurückgegriffen. Am Ende der Rekonstruktion der Perspektiven steht jeweils ein Resümee. Diese Art der Darstellung ermöglicht es, auf die Besonderheiten der einzelnen Perspektiven einzugehen und zugleich die einzelnen Fälle zu vergleichen. Durch die Zusammenführung der jeweiligen Perspektiven werden dann entscheidungsfördernde Aspekte für den entsprechenden Einzelfall herausgearbeitet. In einem vorletzten Schritt erfolgt die verdichtende Darstellung der Ergebnisse. Neben einem Vergleich der Handlungskoordination der Gemeinschaftsschulen «Berg» und «Land» werden fallspezifische unauflösbare Spannungsfelder sowie handlungskordinations-fördernde und -hemmende Faktoren rekonstruiert. Den Abschluss der Arbeit bildet eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der im Theoriekapitel benannten Heuristiken.

Teil IV Das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen und dessen Einführung

9 Die Konzeption der Thüringer Gemeinschaftsschule

Nach der Wahl in Thüringen im Jahr 2009 und der Regierungsbildung von CDU und SPD wurde in der Koalitionsvereinbarung (vgl. 2009, S. 22–25) das Ziel formuliert, die bestehende Schullandschaft durch die Etablierung einer Gemeinschaftsschule zu erweitern. Der Verankerung der neuen Schulform im Schulgesetz (vgl. ThürSchulG §6a) gingen eine intensive Debatte der Landtagsparteien, eine Vorbereitungs- und Pilotphase sowie die Koalitionsvereinbarung voraus. Aus diesem Grund stehen im folgenden Kapitel genau diese Aspekte im Mittelpunkt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, wie das Pilotprojekt «Thüringer Gemeinschaftsschule» konzipiert wurde, wobei sich hier auf das Schulgesetz, die Schulordnung und die Arbeitspapiere des Bildungsministeriums bezogen wird. Vor dem Hintergrund, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen (und damit im Osten Deutschlands) liegt, ist es zudem von Relevanz, kurz das Schulwesen der ehemaligen DDR und dessen Transformation zu beleuchten.

9.1 Der Koalitionsvertrag

In der Koalitionsvereinbarung zwischen der SPD und der CDU vom Oktober 2009 findet sich unter der Rubrik «Schule und Erwachsenenbildung» (Koalitionsvereinbarung 2009, S. 22–25) die Festlegung, das Thüringer Schulwesen für «längeres gemeinsames Lernen bis zur Klasse 8» (Koalitionsvereinbarung 2009, S. 22) auszubauen. Unter anderem wurde diesbezüglich vereinbart, dass die Thüringer Schullandschaft um eine weitere Schulform, die Gemeinschaftsschule, erweitert werden wird. Entsprechend der Basiskonzeption der SPD-Landtagsfraktion (vgl. SPD-Fraktion 2008) soll diese gesetzlich verankert, gleichwertig neben den Gymnasien und Regelschulen stehen. Um die neue Lehr- und Lernkultur wie etwa das gemeinsame Lernen zu installieren, sollen personelle und inhaltliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Die Entscheidung für eine Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule muss in jedem gesonderten Fall vor Ort und unter Einbeziehung aller Beteiligten getroffen werden. Das Antragsverfahren soll ohne größeren Verwaltungsaufwand erfolgen (vgl. Koalitionsvereinbarung 2009, S. 22).

9.2 Bildungspolitische Positionen

Die Einführung der Gemeinschaftsschule wurde in der bildungspolitischen Öffentlichkeit stark und emotionsgeladen diskutiert. Es ist davon auszugehen, dass diese Debatten die Entscheidungsfindung der Protagonisten beeinflusst haben, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die kommunalpolitischen Entscheidungsträger Parteimitglieder sind. Somit wird es als notwendig erachtet, ausgewählte Positionen der bildungspolitischen Öffentlichkeit kurz zu skizzieren. Als Grundlage werden die Wahlprogramme der Parteien vom Jahr 2009 herangezogen, wobei nur ausgewählte Aspekte, die möglicherweise Schnittstellen oder Widersprüche zur Konzeption der Gemeinschaftsschule anzeigen, skizziert werden.

Am 30.09.2009 fand die Landtagswahl in Thüringen statt. Im Ergebnis bildete die CDU mit der SPD eine Koalition. Die Grünen und die FDP zogen erstmals seit 1990 wieder ins Thüringer Landesparlament ein. Auch die Partei Die Linke gewann Landtagsmandate.

Bildungspolitische Positionen der CDU

In ihrem Regierungsprogramm befürwortet die Christlich Demokratische Union das gegliederte Schulsystem (vgl. CDU Thüringen 2009, S. 16). Ihrer Auffassung nach ist gemeinsames Lernen durch das Miteinander von Haupt- und Regelschulkindern innerhalb der bestehenden Schulform Regelschule hinreichend realisiert (vgl. CDU Thüringen 2009, S. 16). Durchlässigkeit ist durch die Möglichkeit des Wechsels auf das Gymnasium in den Klassenstufen fünf, sechs und zehn gegeben (vgl. ebd.). Als positiv eingeschätzt werden ebenfalls das Abitur nach zwölf Schuljahren und die Separierung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen in Spezialgymnasien und -klassen (vgl. ebd., S. 15). In der Legislaturperiode bis 2014 soll sich unter anderem für den Erhalt eines dichten Schulnetzes sowie die Ausweitung der Modelle «Offene Ganztagschule» und «Eigenverantwortliche Schule» eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 18).

Bildungspolitische Positionen der FDP

Auch die Freie Demokratische Partei spricht sich klar für ein gegliedertes Schulsystem und das Abitur nach zwölf Schuljahren aus (vgl. FDP Thüringen 2009, S. 11). Ebenfalls befürwortet die FDP die Autonomie von Bildungseinrichtungen. Zukünftig wird anvisiert, dass Schulen die Personalhoheit bekommen und selbstständig das Budget für materiellen Bedarfe sowie den Einsatz von Lehr- und Lernmitteln verwalten dürfen (vgl. FDP Thüringen 2009, S. 11). Ebenfalls strebt die Partei den Ausbau des Ganztagsangebots und die Begabtenförderung an. Längeres gemeinsames Lernen, das über die Klassenstufe sechs hinausgeht, wird ausdrücklich abgelehnt (vgl. FDP Thüringen 2009, S. 11 f.).

Bildungspolitische Positionen der SPD

Die Sozialdemokratische Partei Deutschland fokussiert in der Wahlperiode die Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule (vgl. SPD Thüringen 2009, S. 6). Dort sollen Schüler_innen bis zur Klassenstufe acht länger gemeinsam lernen und individuell gefördert werden. Ziel ist zudem die Stärkung der Eigenverantwortung aller Schulen. Dazu gehört unter anderem die Verwaltung eines eigenen Schulbudgets, das Abschließen von Rechtsgeschäften, mehr Kompetenzen bei der Personalauswahl sowie die erweiterte Möglichkeit der Einrichtung eines eigenen Schulprofils und Schulprogramms (vgl. SPD Thüringen 2009, S. 7). Außerdem soll der Ausbau des Ganztagsangebotes gefördert werden (vgl. SPD Thüringen 2009, S. 6).

Bildungspolitische Positionen der Die Linken

Auch Die Linke setzt sich ausdrücklich für gemeinsames Lernen bis zur achten Klasse ein (vgl. Linke Thüringen 2009, S. 8, 10). Angestrebt ist, dass die Grund- und Regelschulen durch eine neue Schulform, eine «integrative Regelschule» (ebd., S. 10), flächendeckend ersetzt werden. Zudem ist die neue Schulform als inklusive Ganztagschule konzipiert. Sie ist als eine Schule für alle Kinder zu verstehen, in der jeder «entsprechend seiner Begabungen optimal [...] [ge]förder[t] wird [und] kein Kind «zurück[ge]lassen» (ebd.) wird.

Bildungspolitische Positionen der Bündnis 90/Die Grünen

Die BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Thüringen sprechen sich dafür aus, dass die Schulen in der Selbstverwaltung und Eigenverantwortung gestärkt werden sollten (vgl. Grüne Thüringen 2009, S. 39 f.). Konkret strebt die Partei unter anderem an, die Schulen in die Lage zu versetzen, selbstständig Lehrpersonal einzustellen, Profilbildungen

und Schulprogramme zu entwickeln sowie Personalentwicklung zu betreiben. Ebenso soll sich für das gemeinsame Lernen bis zum Abschluss der Sekundarstufe I, der neunten Klassenstufe, eingesetzt werden (vgl. Grüne Thüringen 2009, S. 37, 38). Ein weiteres Ziel ist die Ausbreitung von offenen und gebundenen Ganztagsangeboten (vgl.ebd.).

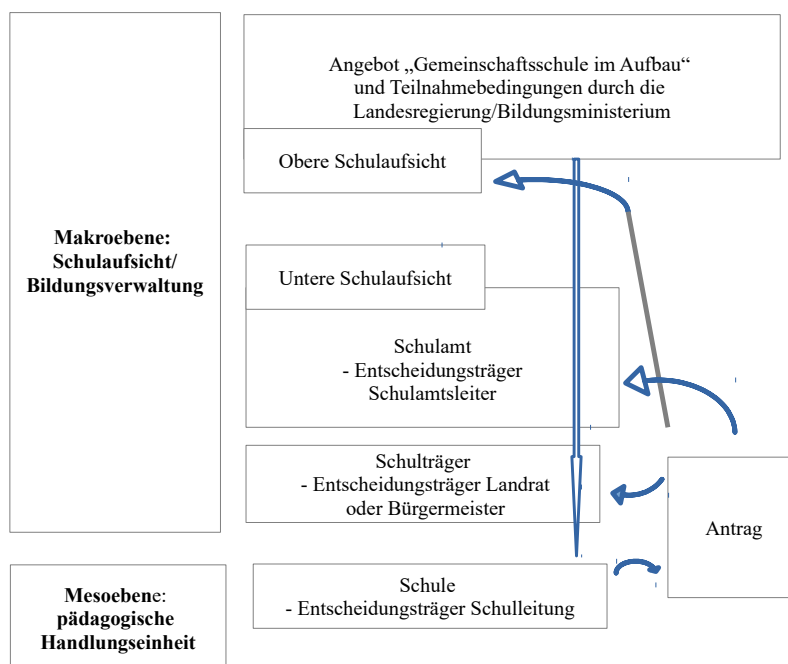
9.3 An der Entscheidung beteiligte Akteure

Die Entscheidung für die Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule basiert auf Freiwilligkeit²⁹. Sie muss im Einvernehmen mit mehreren Akteuren auf verschiedenen Ebenen getroffen werden. Antragsberechtigt ist jeder Schulträger staatlicher Schulen (vgl. TMBWK (1) 2010, S.1).

Beabsichtigen Lehrer_innen die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule, muss ein Beschluss der Schulkonferenz herbeigeführt und anschließend ein Antrag beim kommunalen Schulträger gestellt werden (vgl. ThürSchulG §41 Abs. 4). Der Antrag muss neben der Entscheidung der Schulkonferenz unter anderem ein pädagogisches Konzept (vgl. ThürSchulG §41 Abs. 4, §6a), in dem überwiegend binnendifferenzierter Unterricht verankert ist sowie Aussagen zu Kooperationen und zu personellen und sächlichen Voraussetzungen enthalten. Damit soll gezeigt werden, wie und in welchen Schritten längeres gemeinsames Lernen realisiert werden soll oder bereits realisiert wird. Diese Verfahrensweise ermöglicht den Schulen Freiraum, die Situation vor Ort aufzugreifen und die inhaltliche Ausgestaltung selbst festzulegen. Im Falle der Zustimmung des Schulträgers leitet der die Unterlagen für die Bewerbung an das zuständige Schulamt weiter. Das wiederum ist dazu angehalten, eine Stellungnahme abzugeben. Nach erneuter Befürwortung wird der Antrag an das TMBWK übergeben und auf dieser Basis schließlich über die Aufnahme der Schule in die Pilotphase entschieden (vgl. TMBWK (1) 2010, S. 1).

In der folgenden Grafik wird noch einmal ein Überblick über die beteiligten Akteure und das Verfahren gegeben:

Abbildung 3: Beteiligte Akteure und Verfahren (Quelle: Eigene Darstellung)



29 Informationen, die aus Arbeitspapieren des Bildungsministeriums stammen, werden im folgenden auf diese Art und Weise zitiert: TMBWK (Nr.) Jahr, Seite.

9.4 Die Vorbereitungs- und Pilotphase

Der Pilotphase ging eine Vorbereitungsphase voraus (vgl. TMBWK (2) 2010, S. 1). Anfang Februar 2010 stellte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur im Zuge einer Auftaktveranstaltung zentrale Punkte der Thüringer Gemeinschaftsschule vor. Im Anschluss daran wurde via E-Mail eine Pressemitteilung mit den organisatorischen und inhaltlichen Grundsätzen der Gemeinschaftsschule an alle Schulen in Thüringen übermittelt. Im Zeitraum von März bis April 2010 folgten vier Regionalkonferenzen. Während der Veranstaltungen wurde intensiv über die Konzeption mit Vertretern von Schulen und anderen Interessierten diskutiert. Die Vorbereitungs- und Pilotphase unterstützend, wurde parallel dazu im März 2010 ein Beratungs- und Lenkungsgremium im TMBWK eingerichtet. Der Beirat setzte sich aus Vertretern des Ministeriums, der Fraktionen, Kommunen, Gewerkschaften sowie aus Schulpraktikern und Wissenschaftlern zusammen und hatte eine beratende Funktion. Mit Ende der Pilotphase im Juni 2011 wurde der Beirat aufgelöst. Darüber hinaus initiierte man von Februar bis September 2010 die Bildung einer Projektgruppe. Sie war für die Entwicklung des Konzeptes verantwortlich und nahm Steuerungsaufgaben wahr. Zusätzlich dazu wurde eine Arbeitsstelle eingerichtet. Ihr Aufgabenfeld umfasst die prozessuale und terminliche Koordination. Zugleich ist sie Ansprechpartner für die Schulen, Schulträger und Schulämter. Das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» startete mit Beginn des Schuljahrs 2010/2011 und war in zwei Phasen gestaffelt. Interessierte Schulen konnten sich für das Schuljahr August 2010 bis zum 15. Juni bewerben. Es bekundeten 15 Schulen Interesse, wovon letztendlich sechs Schulen an der ersten Etappe der Pilotphase teilnahmen. Die Akteure, die an dieser ersten Phase der Umstrukturierung mitgewirkt haben, stehen im Fokus der Arbeit. Für die Teilnahme an der zweiten Etappe im Schuljahr November 2010 konnten sich die Schulen bis 30. September bewerben. Fünf weitere Schulen traten dem Pilotprojekt bei (vgl. TMBWK (3) 2010, S. 1).

Die Pilotphase soll dem Zweck dienen, pädagogische Konzepte und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und auszuprobieren. Dafür stehen den Schulen neben einer Anschubfinanzierung und personellen Ressourcen unterschiedliche Unterstützungsangebote bereit. Als zentrale Anlaufstelle fungieren zum Beispiel das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Ansprechpartner im TMBWK sowie vier Regionalberater (vgl. TMBWK Ansprechpartner 2016). Zudem wird die Pilotphase wissenschaftlich durch die TU Dresden begleitet.

9.5 Struktur und pädagogische Eckpunkte

Die Gemeinschaftsschule tritt als neue Schulform in Thüringen gleichberechtigt neben die Grundschule, die Regelschule und das Gymnasium. Generell umfasst sie die Klassenstufen eins bis zwölf (vgl. ThürSchulG §6) oder, abweichend davon, die Klassenstufen eins bis zehn. In diesem Fall muss jedoch das Erreichen der Abiturstufe durch eine Kooperation mit einem Gymnasium gewährleistet sein (vgl. ebd.). In Bezug auf die Klassenstufen besteht für die nächsten zehn Jahre auch die Möglichkeit, die Gemeinschaftsschule mit der fünften Klassenstufe beginnen zu lassen. Dieses Angebot muss allerdings durch eine Kooperation mit einer Grundschule abgedeckt werden (vgl. ebd.). Die Etablierung der Thüringer Gemeinschaftsschule erlaubt ein längeres gemeinsames Lernen bis mindestens zur achten Klasse³⁰ und knüpft damit unter anderem an Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zum Übergang nach der Grundschule an. Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass die abschließende Empfehlung für Schüler_innen in unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I nicht nur nach Leistungsmaßstäben erfolgt, sondern im großen Maße soziale Kontextfaktoren eine Rolle spielen (vgl. z.B. Tlilmann 2004; Arnold/Bos/Richert et al. 2007; Bos/Voss/Lankes et al. 2004). Empirische Analysen, welche die Entscheidungsfindung untersuchen, belegen auch, dass die Bildungserfahrung der Eltern erheblichen Ein-

30 Ab der neunten Klasse wird abschlussbezogen unterrichtet.

fluss auf die weitere Schullaufbahnentscheidung nach der Grundschule hat (vgl. z.B. Bofinger 1990; Hansen/Rolff 1990; Lehmann/Peek 1997, Hansen/Pfeiffer 1998). Zugleich konnte durch Untersuchungen nachgewiesen werden, dass bei der Eignungsfeststellung anhand von Grundschulnoten die Prognose sehr unzuverlässig ist (vgl. z.B. Sauer/Gamsjäger 1996).

Ab der neunten Klasse können die Schüler_innen entsprechend ihrer Befähigung und Leistung den Hauptschulabschluss, den Regelschulabschluss oder das Abitur erwerben. In der Gemeinschaftsschule werden alle Schüler_innen gemeinsam unterrichtet. Mit dieser Entscheidung beantwortet Thüringen für sich den bundesweiten Diskurs um das mehrgliedrige Schulsystem³¹ und die Debatte zu Heterogenität und Homogenität von Lerngruppen. Obwohl die Forschungslage hierzu nicht einheitlich ist, finden sich zahlreiche Anhaltspunkte dafür, dass die Zusammensetzung einer Lerngruppe im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schulleistungen steht. Studien wie etwa die von Kulik/Kulik (vgl. 1982; 1984), die sich mit der Homogenisierung und deren Auswirkungen auf die Lernentwicklung einer Schülerschaft beschäftigen, zeigen leicht positive Effekte bei leistungsstarken Kindern und Jugendlichen in leistungshomogenen Lerngruppen. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt eine Untersuchung zu niederländischen Grundschulen (vgl. Luyten/van der Hoeven-van Doornun 1995) und eine Studie zu israelischen Sekundarschulen (vgl. Resh/Dar 1992). Dem gegenüber steht jedoch eine große Anzahl von Studien, die belegen, dass leistungsschwächere Schüler_innen in homogenen Lerngruppen benachteiligt und damit in ihrer Leistungsentwicklung gehemmt werden (vgl. z.B. Luyten/van der Hoeven-van Doornun 1995; Resh/Dar 1992). Übereinstimmende Befunde erbringen Analysen zur Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Klassen. Untersuchungen wie etwa die von Linchevski/Kutscher (vgl. 1998) belegen, dass Unterschiede in Lerngruppen besonders bei einer leistungsschwächeren Schülerschaft zu positivem Leistungszuwachs führen und parallel dazu keine Beeinträchtigung bei lernstärkeren Kindern und Jugendlichen auftreten. Daneben lassen andere Studien keinerlei Wirkungen sowohl bei heterogenen als auch bei homogenen Lerngruppen erkennen (vgl. z.B. Slavin 1990). Der Thüringer Entschluss zum gemeinsamen Lernen deckt sich mit den Hinweisen zu heterogenen Lerngruppen: Die Verschiedenheit der Voraussetzungen der Schüler_innen hinsichtlich Leistungsvermögen, Entwicklungsstand, Geschlecht, Kultur und Herkunft sollen als Chance für das Erlernen des Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt und zugleich als eine Bereicherung für den Unterricht begriffen werden (vgl. z.B. Carle 2005; Jennessen/Kastirke/Uhrlau 2005; Prediger 2003).

Darüber hinaus wird mit der Entscheidung für das gemeinsame Lernen dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK-Beschluss 2010) vom 18.11.2010 und zugleich dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention 2011)³² entsprochen. Zentrales Anliegen ist «die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen in der allgemeinen Schule» (KMK-Beschluss 2010, S. 3).

Verschiedenste Forschungsergebnisse unterstreichen den Anspruch. Bereits Mitte der 60er Jahre gab es erste Versuche, die separierende Erziehung von Kindern zu überwinden. Richtungsweisend hierbei waren insbesondere die Entwicklungen in Italien, Skandinavien und den USA (vgl. Hildes Schmidt/Schnell 1998, S. 113; Schnell 2003). Seit den 80er Jahren zeigen auch vergleichende Studien aus Deutschland, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf bei gemeinsamer Beschulung gleich gute oder bessere Leistungen erbringen (vgl. z.B. Kniel 1979; Carlberg/Kavale 1980; Hildes Schmidt/Sander 1996; Köbberling/Schley 2000)³³. Dabei kommt es zu keiner signifikanten Benachteiligung begabter Schüler_innen (vgl. z.B. Bless/Klaghofer 1991; Preuss-Lausitz 2002, S. 461 f.). Nachweislich ist sogar eine günstigere Entwicklung im sozialen und emotionalen Bereich zu verzeichnen (vgl. Köbberling/Schley 2000; Preuss-Lausitz 2002). Des Weiteren verweisen Untersuchungen darauf, dass durch Inklusion verstärkt Arbeitsformen, die auf eine individuelle Förderung abzielen, eingesetzt werden. Hierbei sind

31 Vgl. z.B. Tillmann/Wischer 2006; Baumert/Stanat/Watermann 2006; Bos/Hornberg/Arnold et al. 2007.

32 Die UN-Behindertenrechtskonvention gilt seit dem 26.03.2009 für Deutschland als verbindlich.

33 Die Diskussion zum gemeinsamen Unterricht kann an der Stelle nicht aufgearbeitet werden. Aus diesem Grund sei lediglich auf die benannten Quellen hingewiesen.

unter anderem fächerübergreifender Unterricht, kooperatives Arbeiten, Wochenplanarbeit und Freiarbeit zu nennen (vgl. z.B. Benkmann/Pieringer 1991; Helmke 1992; Opp/Budnik/Fingerle 2008, S. 350). Vor diesem Hintergrund bezeichnen Feyerer und Prammer die Integration behinderter Kinder als «Motor einer inneren Schulreform» (2003, S. 186).

Folgerichtig ist eine Konsequenz daraus, dass man Schüler_innen individuell unterstützt. Um Schüler_innen «unter Berücksichtigung [ihrer] spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten» (Kunze 2009, S. 19) gerecht zu werden und adäquat zu fördern, ist ein Schwerpunkt der Gemeinschaftsschule in Thüringen der binnendifferenzierte Unterricht (vgl. ThürSchulG §6a). Dabei kann die Schule selbst über ihr Differenzierungskonzept entscheiden. Die Forderung nach individueller Förderung wird insbesondere durch wissenschaftliche Erkenntnisse der Unterrichtsforschung aus dem Grundschulbereich und der Einzelschulforschung gestützt. Deutsche Studien zeigen beispielsweise bei den relativ gut erforschten Lernformen offener Unterricht und kooperatives Lernen, dass Lernzuwächse sowohl im kognitiven als auch im nicht-kognitiven Bereich zu verzeichnen sind (vgl. z.B. Lüders/Rauin 2004; Wellenreuther 2004). Die Wirksamkeit individueller Förderung demonstriert sich zudem im Bereich der Einzelschulforschung wie etwa der zur Laborschule (vgl. als Überblick z.B. Rumpf 1984; Groeben/Rieger 1991; Thurn/Tillmann 1997/2005) und anderen reformorientierten Schulen (vgl. z.B. Idel/Ullrich 2004, S. 367–383) sowie in der Forschung zur Begabten- (vgl. z.B. Heiner/Strunck 2008) und Integrationspädagogik (vgl. z.B. Eberwein 2003; Geiling/Hinz 2005; Feuser 2003; Eberwein/Knauer 2009).

9.6 Eine besondere Rahmenbedingung – die Transformation des DDR-Schulwesens

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich, geographisch und damit von einem weiteren Standpunkt aus betrachtet, mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen/Ostdeutschland. Es kann also davon ausgegangen werden, dass viele der beteiligten Akteure zeitweilig in der DDR gelebt, die Einheitsschule (Polytechnische Oberschule) besucht und den Umgestaltungsprozess nach der Wiedervereinigung erlebt haben. Dadurch ist zu erwarten, dass persönliche Erfahrungen wie längeres gemeinsames Lernen prägend gewesen sind und Einfluss auf die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule genommen haben³⁴. Aus diesem Grund scheint es relevant, auch das Bildungssystem der DDR zu bedenken. Dies soll im Folgenden geschehen.

Das Bildungssystem³⁵ der DDR wurde seit 1965 als «einheitliches sozialistisches Bildungssystem»³⁶ definiert. Grundlegende Bestandteile stellten unter anderem die Vorschulerziehung und die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS) dar, die sich in Unterstufe mit angeschlossenem Hort, Mittelstufe sowie Oberstufe gliederte (vgl. Baske 1998, S. 186). Die Einheitlichkeit bedeutete, dass die POS als einzige Schulform für alle festgeschrieben war. Sie sollte eine Selektion der Schüler_innen verhindern. Zugleich sollte jedem das gleiche Recht auf Bildung zugesichert werden³⁷.

Mit dem Zusammenbruch der DDR 1989 und der staatlichen Wiedervereinigung 1990 begann in «Ostdeutschland» ein gesellschaftlicher Transformationsprozess (vgl. Giesen/Leggewie 1991). Das Bildungswesen nahm dabei eine exponierte Stellung ein. Innerhalb kürzester Zeit wurden strukturelle, administrative und inhaltliche Veränderungen vorgenommen und das Einheitsschulsystem der DDR durch das gegliederte «westdeutsche» Schulwesen ersetzt (vgl. Döbert/Führ 1998, S. 379). Allerdings wurde das dreigliedrige Schulwesen nicht vollständig übernommen; in Thüringen etwa wurde die Hauptschule mit der Realschule zu einer Schulform, der Regelschule, zusammengelegt (vgl. ebd., S. 381). Es entstand ein zweigliedriges Schulsystem.

34 Laut Aussage von Matschie, dem Bildungsminister von Thüringen, prägte auch ihn diese Erfahrung. Vgl. Matschie 2010, S. 62.

35 Einen Überblick über das Bildungssystem der DDR und der einzelnen Phasen und Reformen geben beispielsweise Fischer 1992/Fuchs 1997.

36 «Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem» 1965; zitiert nach Helwig 1988, S. 189.

37 Vgl. «Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem» 1965, §2; zitiert nach Helwig 1988, S. 191.

Aus dem Stand der Forschung ist ersichtlich, dass das Bildungssystem vor 1989/1990 als politisch diskreditiert (vgl. bspw. Fischer 1992, S. 1 f.; Baumert/Cortina/Leschisky 2008, S. 70) galt und keine Aufarbeitung zur Frage nach der Qualität des Schulwesens der DDR erfolgte. Baumert, Cortina und Leschinsky konstatieren, dass es während des Transformationsprozesses «keine ernsthafte politische Diskussion über die Beibehaltung und Weiterentwicklung der polytechnischen und erweiterten Oberstufe der DDR gab» (2006, S. 70). Gleichmaßen gibt es bis heute keinen Diskussionsprozess darüber, dass ein Schulsystem ohne wissenschaftliche Studien über dessen Wirksamkeit ersetzt wurde.

Diese Umstände sind Hinweise darauf, dass die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung der Akteure verstärkt eine Rolle spielen. Bis heute können Wirkungsmuster bei den Protagonisten erhalten sein, die bewusst oder unbewusst Einfluss auf ihre Entschlüsse und Ziele nehmen. Als ein entscheidendes Erklärungsmoment wird hierbei die Einstellung der einzelnen Akteure zum Schulsystem vor und nach der Transformation gesehen.

Teil V Ergebnisse

10 Fallbezogene Ergebnisse: Handlungskoordination an der Gemeinschaftsschule «Berg»

10.1 Skizze des Entstehungsprozesses der Bergschule

Die Bergschule wurde nach der Wiedervereinigung 1991 als staatliche Regelschule in A-Stadt gegründet. Die Universitätsstadt selbst zählt zu den regionalen Oberzentren mit über 100.000 Einwohnern. Sie zeichnet sich durch eine hohe Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen aus und besetzt eine dichte Infrastruktur³⁸. Die Bergschule hatte den Status eines vom damaligen Kultusministerium genehmigten Schulversuchs inne und kann als ein Beispiel gesehen werden, in der in Abgrenzung zum DDR-Schulsystem dem Elternwillen Rechnung getragen wird. Zu den Gründungsmitgliedern gehören die Schulleiterin Frau Jansen, Herr Thiem als damaliger Leiter des Staatlichen Schulamtes und Mitglied des Stadtrates (CDU), die Kultusministerin (CDU) sowie der Sozialdemokrat Herr Freier, Vorsitzender des Kulturausschusses.

Die anfangs bis zum sechsten Schuljahr bestehende Schule mit vorgeschaltetem Kindergarten entwickelte sich bis zur Abiturstufe. Sie arbeitet nach einem international anerkannten reformpädagogischen Konzept und erhielt mehrere Preise. Das Schulkonzept kennzeichnet hauptsächlich ein besonderer Leistungsbegriff und ungewöhnliche Formen intensiver Elternbeteiligung. Bereits seit der Gründung lernen die Kinder aller Schulformen gemeinsam in altersgemischten Gruppen. Dies schließt sowohl begabte als auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein³⁹. Entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten können die Schüler_innen alle Abschlüsse (Regelschul-, Hauptschulabschluss oder Abitur) erwerben.

Da in A-Stadt die Schuleinzugsgebiete aufgehoben sind, kann jeder Schüler und jede Schülerin einen Aufnahmeantrag an die Bergschule stellen. Er führt jedoch nicht zwangsläufig zur Annahme, denn aufgrund des großen Erfolgs der Schule ist diese sehr begehrt. Die Anmeldezahlen übersteigen beständig die Aufnahmekapazität. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lernten ca. 430 Schüler_innen in der Bergschule. Der überwiegende Teil kommt aus dem Kerngebiet von A-Stadt, ungefähr zehn Prozent der Schüler_innen stammen aus sozialräumlichen Randzonen.

Als kreisfreie Stadt ist A-Stadt der Schulträger der Bergschule. Das Angebot der Landesregierung «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau» nahm als erstes eine von der Bergschule unabhängige Elterninitiative in den Blick. Unter anderem aufgrund der geringen Aufnahmekapazität der Bergschule, engagierten sich Eltern für eine neue Schule, die in der Ausgestaltung der Bergschule entsprechen sollte. Die Initiative zur Etablierung einer Gemeinschaftsschule griffen sie freudig auf. Der Wille dieser Elterninitiative entsprach den Erwägungen von Bürgermeister Thiem, Kulturausschussvorsitzenden Herrn Freier und Herrn Maler, dem Geschäftsführer der kommunalen Immobilienverwaltung und früheren Leiter des Staatlichen Schulamtes, weitere alternative Schulen in A-Stadt zu gründen, und sollte entsprechend Unterstützung erfahren.

In der Bergschule forcierte zunächst ein Lehrer die Teilnahme am Pilotprojekt im Winter 2009/2010. Das Lehrerkollegium und die Schulleiterin bremsten jedoch seinen Einsatz, weil sie die weitere landesweite Entwicklung der Gemeinschaftsschule abwarten wollten. Der betreffende Lehrer grenzte sich unvermittelt von der Gemeinschaftsschule ab.

38 Die Einwohnerzahl und Zuordnung wurden dem Thüringer Landesamt für Statistik und dem Ministerium für Bau, Landesentwicklung und Verkehr entnommen, wobei hier aufgrund der gewährleisteten Anonymität grob gerundete Zahlen angegeben wurden.

39 Aufgrund des Datenschutzes wird auf eine Angabe der Quelle verzichtet.

Dennoch fand im März 2010 auf Initiative der Schulleiterin Jansen überraschend ein erstes Treffen mit Vertretern des Bildungsministeriums zur Thematik «Gemeinschaftsschule» statt. Auch stand die zukünftige Vorgehensweise im Fokus. Anschließend wurde eine erweiterte Lehrerkonferenz einberufen. An dieser nahmen neben der Schulleitung und dem Lehrerkollegium, Elternvertreter der Bergschule sowie Vertreter einer unabhängig von der Bergschule bestehenden Elterninitiative teil; es wurde über die Gemeinschaftsschule diskutiert. Eine Konzeption für die Bewerbungsunterlagen musste nicht erstellt werden, es konnte auf seit mehreren Jahren vorhandene Ausarbeitungen zurückgegriffen werden.

In einem nächsten Schritt wurde von der Schulleiterin eine Dienstberatung anberaumt, in der sich ausschließlich die Lehrer_innen der Bergschule austauschten. Zwei Treffen mit Elternvertretern folgten. In den unterschiedlichen Zusammenkünften wurden unter anderem schriftlich fixierte Bedingungen an das Bildungsministerium formuliert, unter welchen Umständen die Bergschule zu einer Gemeinschaftsschule umgewandelt werden könnte. Eine weitere Lehrerkonferenz schloss sich an, in der sich wiederholt eine Vertreterin aus dem Bildungsministerium den Fragen der Beteiligten stellte. Auf der sich anschließenden erweiterten Lehrerkonferenz wird im Juni 2010 die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule einstimmig beschlossen.

Das Votum der Schulkonferenz übermittelte die Schulleiterin Frau Jansen sofort telefonisch dem nunmehrigen Bürgermeister und Dezernenten Herrn Thiem. Am gleichen Abend tagte der Kulturausschuss, dessen Vorsitzender noch immer Herr Freier ist. Die Mitglieder stimmten ebenfalls positiv darüber ab. Der Stadtrat übernahm schließlich ohne Diskussionen das Votum des Unterausschusses.

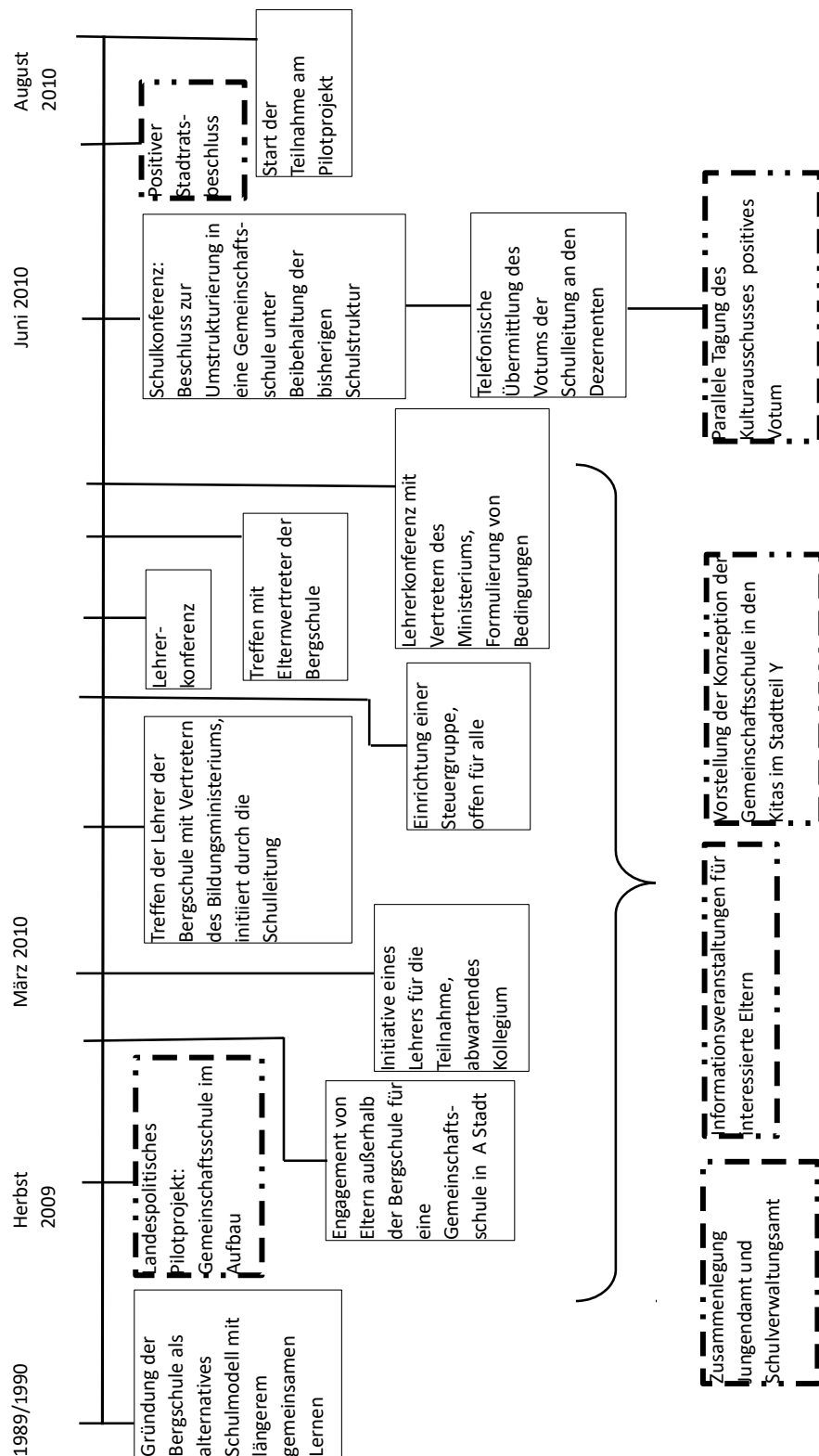
Ohne Bekanntheit des Zeitpunkts und der beteiligten Akteure, wurde beschlossen, dass die Bergschule in die neue Schulform umgewandelt und dabei ein Schulzweig im sozial unterprivilegierten Stadtteil Y räumlich ausgelagert wird. Dieser ausgelagerte Schulzweig soll nach einem Jahr den Status einer eigenständigen Gemeinschaftsschule erhalten.

Im Vorfeld des Stadtratsbeschlusses zur Gemeinschaftsschule sicherte sich Herr Thiem die Zustimmung, indem er mit anderen Vertretern der Stadt die Konzeption der Gemeinschaftsschule in den Kindergärten im Stadtteil Y vorstellte und weitere Informationsveranstaltungen für interessierte Eltern anbot. Außerdem veränderte Herr Thiem auf kommunaler Ebene die Ämterstruktur durch eine Zusammenlegung des Jugendamtes und Schulverwaltungsamtes zu Fachdiensten, und kommt damit durch fachübergreifende Expertise, die den Gesamtzusammenhang vor Ort im Blick hat, Auseinandersetzungen in den politischen Gremien zuvor.

Im Einvernehmen mit dem Schulträger und dem Staatlichen Schulamt bewarb sich die Bergschule für das Pilotprojekt «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau». Der Antrag wurde vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur genehmigt und die Schule startete als Gemeinschaftsschule «Berg» mit der angeführten besonderen Struktur zum Schuljahr August 2010 in die erste Welle der Pilotphase.

In der folgenden Graphik wird der Weg der Bergschule bis zur Entscheidung der Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule noch einmal graphisch dargestellt:

Abbildung 4: Der Entscheidungsweg der Gemeinschaftsschule «Berg» (Quelle: eigene Darstellung)



Legende: mit gestrichelter Rahmung = Bildungsministerium, Schulträger, Stadtrat und Unterausschuss/ Ohne Füllung = Schule

10.2 Die Handlungskoordination aus Sicht des Dezernenten und Bürgermeisters Herr Thiem

10.2.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview

Herr Thiem ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung in Personalunion Leiter des Dezernates für Familie und Soziales und Bürgermeister der A-Stadt. Er geht in wenigen Jahren in den Ruhestand. Herr Thiem hat über 40 Jahre Berufserfahrung, unter anderem als Lehrer und Leiter des Staatlichen Schulamtes in A-Stadt. Er ist aktives Mitglied der Christlich Demokratischen Union.

Das Interview mit Herrn Thiem fand im Sommer 2010 statt und dauerte eine Stunde und 45 Minuten. Es wurde im Büro des Informanten durchgeführt. Die Kontaktaufnahme erfolgte über den persönlichen Referenten. Herr Thiem zeigte zunächst wenig Bereitwilligkeit. Es stellte sich heraus, dass der Informant ein «klassisches» Interview erwartet hatte, bei dem er kurz Fragen beantworten soll. Trotz dieser Erwartungshaltung wurde die Gesprächsatmosphäre im Laufe des Interviews ausgesprochen freundlich und der Informant nahm sich sehr viel Zeit. Während des Gesprächs wurde deutlich, dass Herr Thiem sehr geübt im Geben von Interviews ist, es jedoch im späteren Verlauf zu Ermüdungserscheinungen und Konzentrationsschwierigkeiten kommt. Dies wird auf die besondere Form des Interviews zurückgeführt. Die überwiegende Textsorte ist argumentativer Art.

10.2.2 Der Weg zur Antragstellung

Die Entscheidungsfindung – «das war ja eine Gemeinschaftsschule, ohne dass sie so genannt wurde»

Auf die erzählgenerierende Eingangsfrage «Hm. Können sie mir erzählen, wie es dazu kam, dass in A-Stadt eine Gemeinschaftsschule entsteht?»⁴⁰ proponiert Thiem mit einer Erzählung über die Geschichte der Gemeinschaftsschule in A-Stadt seit 1990. Damit setzt er bereits in der Eingangssequenz zwei auffällige Markierer:

T: In A-Stadt sind ja 2 kommunale bildungspolitische Linien seit 1990 erkennbar. Zum einen das im Schulgesetz vorgesehene gegliederte System zwischen Regelschulen und Gymnasien und parallel(,) dazu haben sich von 1990 an durch Elterninitiativen Bestrebungen gebildet davon abweichende Schulformen zu entwickeln. (Thiem Z. 3–6)

Zum einen verortet der Informant seine Erzählung zu dem spezifischen Zeitpunkt «Seit 1990» und verweist neben der zeitlichen Dimension auf eine Entwicklung. Dabei geht er implizit von einer gemeinsamen Wissensbasis mit der Interviewerin, dem Wissen über das Ereignis der Wiedervereinigung im Jahr 1990 und der Transformation des ostdeutschen Schulsystems aus. Dieser Markierer ist ein erster Hinweis darauf, dass für ihn die Entstehung der Gemeinschaftsschule bereits zum besagten Zeitpunkt einsetzt.

Den zweiten Markierer stellen die in der Proposition benannten «zwei kommunalen bildungspolitischen Linien» dar. Thiem zeigt diese Linien zunächst nur an und führt sie nicht aus. So würden in A-Stadt nach der Wiedervereinigung entsprechend des Schulgesetzes das gegliederte Schulsystem existieren und daneben hätten sich, ebenfalls seit der Wende, aufgrund verschiedener Elterninitiativen «abweichende» alternative Schulformen entwickelt. Damit gibt Thiem einen Hinweis auf den Erlass des vorläufigen Bildungsgesetzes im März 1991, in dem unter anderem die Errichtung von Grundschule, Regelschule und Gymnasium festgelegt, sowie die Möglichkeit geschaffen wurde, nach § 16 «Versuchsschulen» (Thüringer Kultusministerium 1991, §16) nach entsprechender Genehmigung ergänzend einzurichten.

40 Im Folgenden werden sämtliche Zitate aus dem Datenmaterial kursiv gesetzt.

In einem weiteren Schritt möchte Thiem anhand verschiedener Exemplifizierungen die Erkennbarkeit beider Linien herausarbeiten, an denen dem Elternwillen Rechnung getragen wird. In diesem Sinne führt er unter anderem als Beispiel die Gründung der «Bergschule» an.

T: Das ist die sogenannte Bergschule, die 1991 gegründet wurde mit Unterstützung von der damaligen Ministerin für Bildung und mir. Wir hatten gewissermaßen abweichend von der Schulgesetzgebung: da war das vorläufige Schulgesetz noch aus der Tradition aus der basisdemokratischen Bewegung aus der Wende, heraus(,) (2). (Thiem Z. 8–11)

Thiem proponiert, die Gründung der Bergschule ginge auf «1991» zurück. Damit verweist er wiederholt auf den bereits benannten konkreten Zeitpunkt. Zudem führt er sich als politischer Akteur ein, der entscheidend an lokaler Bildungspolitik beteiligt ist. Der Erzähler thematisiert nicht, was die Bergschule ausmacht, möglicherweise geht er jedoch davon aus, dass die Interviewerin bereits aufgrund ihrer Bedeutung von der («sogenannte[n]») Bergschule gehört hat.

Im Anschluss daran möchte der Bürgermeister die Schritte der Gründung elaborieren («da war das vorläufige Schulgesetz noch aus der Tradition aus der basisdemokratischen Bewegung aus der Wende heraus (2)»), bricht dies jedoch ab. Die 2 Sekunden lange Pause zeigt an, dass er bemerkt, dass er weiter ausholen muss, um zu plausibilisieren, was die beiden «bildungspolitischen Linien» sind. So konkretisiert Thiem, die Orientierung am Elternwillen wäre ausschließlich aus politischen Beweggründen, «unabhängig [...] von pädagogischen oder didaktischen» Motiven, erfolgt:

T: ... in Abwertung des Schulsystem DDR wollten wir diesen Elternwillen äh in Bezug auf Gestaltung der Schule, den wollen wir aus politischen Gründen und unabhängig damals von pädagogischen oder didaktischen Überlegungen Rechnung tragen. (Thiem Z. 11–14)

Deutlich grenzt sich der Bürgermeister vom DDR-Schulsystem stark ab. Indirekt verweist er darauf, dass Eltern in der DDR ein sehr eingeschränktes Mitspracherecht⁴¹ in Bezug auf die «Gestaltung der Schule» hatten, er dies jedoch als politischer Akteur für wichtig befindet. Zugleich unterstreicht er die besondere Bedeutung dieser «politischen» Entscheidung aufgrund der Erfahrungen mit dem DDR-System und vermutlich auch angesichts der Forderungen der Bürgerrechtsbewegungen. Durch die Einführung des «Elternwillen» zeigt der Erzähler, dass für ihn das basisdemokratische Moment unerlässlich ist. Seiner Meinung nach müssen die Eltern unbedingt berücksichtigt werden. Dies ist ein Anhaltspunkt dafür, dass Schulentwicklung des Elternwillens bedarf. Hierzu ist jedoch politische Unterstützung notwendig, da nach den gesetzlichen Gegebenheiten die Einbeziehung nicht vorgesehen ist. Im Folgenden berichtet Thiem vom Zustandekommen der Bergschule.

T: Die Entwicklung dieser Schule verlief außerordentlich erfolgreich. Sie wurde immer in der Öffentlichkeit als Symbol der der Toleranz des Freistaates Thüringen im bildungspolitischen Bereich dargestellt und äh das öf-

41 Exkurs Mitbestimmung der Eltern im Schulwesen der DDR (vgl. z.B. Reuter 1998, S. 229–231): In der DDR gewährte der Staat den Eltern ein Mitwirkungsrecht in schulischen Angelegenheiten, wobei dieses unbedingt inhaltlich mit den staatlich gesetzten Zielen übereinstimmen musste. So sicherte die 1949 in der DDR verabschiedete Verfassung die Mitwirkung der Eltern in der Schule durch die Einrichtung von Elternbeiräten ab. Die entsprechend verabschiedete Elternbeiratsordnung enthielt die Vertiefung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus sowie eine verstärkte Mitverantwortung der Eltern. Ab 1955 enthielt die Elternbeiratsordnung zudem, dass die Elternvertretung die von der Regierung festgelegten politischen Ziele in Bezug auf Schule mit zu verwirklichen hatte. Das Schulgesetz von 1959 erweiterte das Aufgabenfeld der Elternvertretung um eine aktive Rolle bei der Entwicklung der sozialistischen Schule. Dabei ging die SED von einer annähernden Homogenität der sozialistischen Erziehungsziele und den Elterninteressen aus. 1966 wurde die vierte Elternbeiratsverordnung erlassen, die diese Gedanken fortsetzte. Seit 1966 blieb die Rolle der Elternvertreter bis zur Wiedervereinigung unverändert.

fentliche Interesse war zunehmend. Parallel dazu entwickelte sich eine zweite Initiative aus einer Regelschule heraus: – (2) Äh das war gewissermaßen die erste Gemeinschaftsschule

I: Hmm.

T: die zwar defakto nicht mit solchem Namen benannt wurde, aber defakto das Lernen von 1.Klasse an mit allen Schulabschlüssen äh Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Gymnasialabschluss, das war ja eine Gemeinschaftsschule ohne das es so genannt wurde. Es war eine gelungene Schule, in der Inhalt und Form übereinstimmen, wo vor allen Dingen durch die didaktisch-pädagogische Konzeption eine integrative Lernsituation geschaffen worden ist. (Thiem Z. 14–26)

Er bilanziert, die Bergschule hätte sich «*außerordentlich erfolgreich*» entwickelt. Durch die Verwendung der endozentrischen Adverbialgruppe hebt er die hohe Bedeutung dieser Schule hervor. Die Bedeutsamkeit der Schule, aber auch der «*politischen*» Entscheidung wird durch die darauf folgende Wortgruppe «*Symbol der Toleranz des Freistaates*» noch mehr erhöht. Thiem expliziert damit die Perspektive des Landes. Die Schule hat für das Land die Funktion, dass es sich nach außen als tolerantes Bundesland präsentieren kann, indem es Schulgründungen genehmigt, die durch Bürgerbewegungen initiiert wurden. Dadurch legitimiert das Land die Schule und zugleich das Handeln der Akteure.

Darauf folgend schließt Thiem direkt an den Eingangserzählstimulus zur «*Gemeinschaftsschule*» an und beschreibt erstmals, was die Bergschule kennzeichnet: In der Schule könnten alle Kinder gemeinsam von der ersten Klasse bis zur zwölften Klasse lernen und entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten alle Abschlüsse erwerben (Regelschul-, Hauptschulabschluss oder Abitur). Des Weiteren stehe sie für eine «*integrative Lernsituation*». Der Akteur expliziert entschieden («*de fakto*»), die Bergschule sei für ihn die «*erste Gemeinschaftsschule*», auch ohne mit diesem Terminus überschrieben zu sein.

Zwei Aspekte treten hier in den Vordergrund: Erstens ist seine Aussage ein Anhaltspunkt dafür, dass Thiem sowohl an einer Schulstruktur ohne äußere Differenzierung als auch an einer besonderen Lern- und Unterrichtskultur orientiert ist, und damit die Konzeption der Gemeinschaftsschule mitträgt. Zweitens dokumentiert sich darin, dass die Schulentwicklungsprozesse in A-Stadt nicht durch das von der Landesregierung initiierte Pilotprojekt «*Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau*» ausgelöst wurden, sondern bereits zuvor Möglichkeiten der Schulentwicklung bestanden haben. Offensichtlich spielten bei der Bewerbung um die Teilnahme am Pilotprojekt andere Überlegungen eine Rolle.

An der Entscheidung beteiligte Akteure – «ein Trio [...] seit 20 Jahren» und die «Elterninitiative»

Auf die Nachfrage der Interviewerin, «*welche Institutionen und Personen maßgeblich mit an diesem Entscheidungsprozess beteiligt waren*», stellt Thiem klar, es wären insbesondere zwei Verantwortliche gewesen, welche die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule forciert haben.

T: Faktisch sind es 2 Leute gewesen, die es besonders angetrieben haben. Das ist der frühere Leiter des Staatlichen Schulamtes, der jetzt Chef der Immobilienverwaltung ist, das ist der Herr Dasler (2)

I: Hmm.

T: weil er ein Überblick hat über die Immobiliensituation und die Schülersituation und weil er die Abstraktionsfähigkeit hat, auch in der Vernetzung zu verstehen, weil er äh auch viel Faktenwissen hat. Und dann war ich das. Ich, der 20 Jahre an in schulischen Angelegenheiten gearbeitet hat. Da ist also der Mann, der die Hardware baut, der auch der Wirtschaftlichkeit im Hinterkopf hat, und wir beide ham uns eigentlich immer abgestimmt, was ist notwendig zu tun. (Thiem Z. 150–159)

Es handle sich zum einen um Herrn Dasler, den «frühere[n] Leiter des Staatlichen Schulamtes» und gegenwärtigen «Geschäftsführer der kommunalen Immobilienverwaltung». Durch die Erstnennung seiner früheren beruflichen Tätigkeit verweist Thiem zunächst auf die pädagogischen Kenntnisse von Dasler. Indem er im Anschluss daran dessen gegenwärtige Anstellung anführt, wird damit die Besonderheit der Konstellation konturiert: So überblickt Dasler als Leiter einer kommunalen Behörde sehr gut die Gebäudesituation der Stadt und betrachtet die Sachlage unter dem Aspekt der Ökonomie. Zusätzlich hat er auch die Problematik der wachsenden Schülerzahlen vor Augen. Aufgrund dieser Konstellation weist Dasler ein umfangreiches Faktenwissen auf und sieht und versteht übergreifende Zusammenhänge. Zum anderen handle es sich um ihn, den Protagonisten Thiem selber, «der 20 Jahre in schulischen Angelegenheiten» gearbeitet habe. Dabei sieht sich Thiem als zentrale Figur und Experte, der die gesamten Schulentwicklungsprozesse in A-Stadt steuert. Dies zeigt auch die folgende Sequenz auf: «Da in meiner Person zufällig gewissermaßen auch alle Kompetenzen von Schulentwicklung vorhanden sind aus meiner früheren beruflichen Tätigkeit bin ich natürlich selber Impulsgeber in den Prozessen (Thiem: Z. 229–232)». Es wird der Eindruck erzeugt, als setzt Thiem bei dem Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozess um die Einführung der Gemeinschaftsschule gleichsam eines göttlichen «Uhrenmachers»⁴² ein von ihm aufgebautes aus verschiedenen Zahnrädern bestehendes Uhrwerk in Gang, welches anschließend selbständig weiterläuft. Dasler als den «Mann, der die Hardware baut» und im Umkehrschluss sich selbst als den «Mann, der für die Software verantwortlich ist» bezeichnend, illustriert seine technisch geprägte Vorstellung: Ein sehr kleiner eingeweihter Kreis von Experten besetzt sehr viel auf unterschiedlichen Gebieten angesiedeltes Wissen und gestaltet und «bastelt» die Schullandschaft in A-Stadt. Zu dieser Expertenrunde gehören Thiem und Dasler als Akteure der kommunalen Verwaltung, die als ehemalige Lehrer und Schulleiter einen gleichen pädagogischen Hintergrund haben; vermutlich kennen sie sich aus früheren schulischen Kontexten. Entscheidungen werden gemeinschaftlich ausgehandelt («immer abgestimmt, was notwendig ist zu tun»).

Neben diesen beiden Akteuren hätten sich engagierte Eltern für die Einführung der Gemeinschaftsschule eingesetzt.

T: Die Elterninitiative(.) (2) das Anliegen, ja, das hat uns bestärkt in dem Bemühen hier eine weitere:- wie gesagt, zum einen äh, ist der Bedarf da, das war das Signal durch die Elterninitiative und das überall mehr Anmeldungen waren als aufgenommen werden könnten, das wussten wir. Das ist aber nicht so schnell antriebswirksam(.) als wenn sich Menschen zusammentun und artikulieren, das ist psychologisch nachgewiesen und schlagkräftiger. (Thiem Z. 159–164)

Offensichtlich bewirkt die landespolitische Rahmung, dass eine «Elterninitiative» aktiv wird und sich um Schulentwicklungsprozesse vor Ort bemüht. So bestärkt das «Signal» dieser aktiven Elternschaft das Vorhaben des Schulträgers, weitere alternative Schulen zu implementieren. Hierfür rekurriert Thiem auf einen gruppendynamischen Erklärungsansatz: Dem Schulträger wäre zwar die Problematik der zu hohen Anmeldezahlen der Schüler_innen in Relation zu vorhandenen Plätzen bekannt gewesen, dies wirke jedoch nicht «so schnell» als antreibende Kraft. Vielmehr führe die Erhöhung der Bedeutsamkeit des Sachverhaltes durch das kollektive Engagement von Betroffenen zu einem zügigerem Handeln. Deutlich zeigt sich hierbei, dass Eltern als externe Verstärker für Reformaktivitäten, die bei Entscheidungsträgern bereits im Vorfeld in Erwägung gezogen wurden, fungieren.

Dass den Eltern als lokale Kräfte in Schulentwicklungsprozessen eine initiiierende Rolle zugeschrieben wird, zeigt sich ebenfalls in der Vorgehensweise von Thiem bei der Einführung der Gemeinschaftsschule im Stadtteil Y. Um den Meinungsbildungsprozess der Eltern in Gang zu setzen und interessierte Eltern zu gewinnen, hätte, so der Behördenchef, ein städtisches Institut gemeinsam mit Vertretern der Stadtverwaltung in einem ersten Schritt die Konzeption der Gemeinschaftsschule in den Kindertagesstätten vor Ort vorgestellt. In einem weiteren Schritt wären interessierte Eltern eingeladen worden.

42 Leibniz 1996, S. 227.

Als einen weiteren Impulsgeber benennt Thiem Herrn Freier, Mitglied des Kultur- und Bildungsausschusses.

T: Also der Herr Dasler, ich und auch ein Mitglied des Kultur- und Bildungsausschuss, Herr Freier, der auch seit 20 Jahren in dem Team mitarbeitet. Herr Freier ist auch eines der Gründungsmitglieder der Bergschule. Und er hatte damals sehr stark den Ansatz der Integration von Schülern mit Handicaps(,) vorangetrieben. Wir waren im Prinzip ein Trio, die seit 20 Jahren an der Schulentwicklung in A-Stadt mitarbeiten. Und uns kam gewissermaßen die landespolitische Initiative gerade recht. Das(,) was wir uns immer erkämpft haben, wird jetzt gewissermaßen auch politisch unterstützt. (Thiem Z. 180–187)

Freier arbeite ebenfalls im «Team» von Thiem und Dasler mit. Er gehöre zu den «Gründungsmitgliedern» der Bergschule und setze sich insbesondere für die «Integration von Schülern mit Handicaps» ein. Es zeigt sich demnach, dass Thiem und Dasler mit dem Unterstützer und Experten Freier ein pädagogisches Anliegen verbindet. Zudem teilen alle drei einen gemeinsamen Erfahrungsraum: Sie haben sich aktiv für die Gründung der Bergschule eingesetzt.

In der Bilanzierung bezieht sich Thiem indirekt auf den in der Eingangssequenz benannten konkreten Zeitpunkt der Wiedervereinigung 1989/90 («seit 20 Jahren»). Seit diesem gemeinsam erlebten historischen Großereignis fördere das «Trio» Schulentwicklungsprozesse in A-Stadt.

Zusammenfassend stellt sich dabei heraus, dass Thiem über Jahrzehnte alte, netzwerkartige Beziehungen innerhalb der Kommunalbehörde sowie insbesondere zu einem politischen Entscheidungsträger und damit zu jenem Gremium (der Kultur- und Bildungsausschuss), das die Entscheidungen vorbereitet, verfügt. Explizit formuliert Thiem, das von der Landesregierung initiierte Pilotprojekt käme «gerade recht». Was zuvor «erkämpft» worden sei, finde nun auch politische Unterstützung. Dieser Umstand wird demnach als Bestätigung und nachträgliche Legitimierung für vergangene Schulentwicklungsvorhaben empfunden.

Zur Erweiterung der Netzwerkstruktur und damit auch zur Beförderung des Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozesses trug vermutlich auch die Umgestaltung der Struktur des Jugendamtes und des Schulverwaltungsamtes bei. Im Jahr 2010 wurden durch eine der kommunalen Verwaltung angehörige Gruppe (auch Thiem) beide Ämter aufgelöst und mit dem Ziel der «Verbindung von Schule und Jugendhilfe» der Fachdienst für Jugendhilfe und der Fachdienst für Jugend und Bildung geschaffen. Letzterer sei für Schulentwicklung zuständig und umfasse sowohl schulische als auch außerschulische Bildung. Hintergrund dieser Verschmelzung könnte sein, dass Thiem in Abgrenzung zum staatlichen Schulamt Schule nicht mehr nur als eine Frage der Personalverwaltung und inner-schulischen Organisation wahrnimmt⁴³. Schule stellt offenbar nach seiner Auffassung ein wesentlicher Bestandteil von Sozialräumen dar, sie ist jedoch nicht der einzige Ort, an dem Bildungs- und Lernprozesse stattfinden. Gleichzeitig hat sich Thiem durch die Einrichtung der beiden Fachdienste eine breite Orientierungs-, Informations- und Koordinierungsplattform geschaffen. Durch entsprechende fachliche Kompetenzen können beispielsweise Expertisen vor Ort⁴⁴ angefertigt werden. Unter der Prämisse, Empfehlungen immer mit Fokus auf den Gesamtzusammenhang von schulischer, außerschulischer und lebenslanger Bildung auszusprechen, greift er damit möglichen Debatten in den politischen Gremien vor.

Vermutlich aus diesem Grund spielen die Mitglieder des Stadtrates bei dem Entschluss zur Gemeinschaftsschule eine eher untergeordnete Rolle:

T: Das politische Gremium hat den Sachverhalten zugestimmt ohne(,) äh ohne kritisches Nachfragen. Warum das ist, kann ich nicht einschätzen(,) vielleicht weil es, ja, es ist schick, weil es in aller Munde ist. Erste Widerstände in zaghafter Form deuten sich jetzt durch die FDP-Fraktion an. Die fragen, ist es denn wirklich(,) notwendig im Stadtteil Y für, es ist sehr kostenintensiv(,) Wir brauchten im Stadtteil Y nicht zwingend eine schulische Erweiterung, es führt aber zu Sensibilisierung(,) für den Stadtteil, die Kinder werden dann mit der

⁴³ Zudem formuliert Thiem explizit, dass er das Schulamt als «bewahrend, konservativ» wahrnimmt.

⁴⁴ Siehe beispielsweise Kapitel 10.2.4.

Straßenbahn fahren, das wollen wir auch. Wir wollen ja die Vermischung der Sozialräume. Die FDP sagt jetzt zum ersten Mal: – fragt, ob diese Kosten notwendig sind. Aber ich glaube, dass wir genügend Mehrheit haben, dass die Mehrheitsverhältnisse so sind, dass es nicht an der Kostenfrage scheitern wird. (Thiem Z. 206–215)

Thiem konstatiert, der Stadtrat hätte der Einführung der Gemeinschaftsschule fraglos zugestimmt. Offensichtlich fanden diesbezügliche Aushandlungsprozesse nicht in diesem Entscheidungsgremium statt.

Im Nachgang wäre lediglich von der FDP die Frage nach dem Standort und dem damit in Verbindung stehenden sehr hohen Kapitaleinsatz für diskussionswürdig gehalten (*«ist es denn wirklich notwendig im Stadtteil Y für, es ist sehr kostenintensiv»*). Offenkundig gibt es die Möglichkeit, einen kostengünstigeren Standort auszuwählen.

Diesem Argument setzte Thiem entgegen, durch die Gemeinschaftsschule solle eine *«Sensibilisierung für den Stadtteil»* (Stadtteil Y) und damit einhergehend langfristig eine *«Vermischung der Sozialräume»* herbeigeführt werden. Dies soll unter anderem bewirkt werden, indem die Schüler_innen öffentliche Verkehrsmittel auf ihrem Weg zur Gemeinschaftsschule benutzen. Offenbar steht die Straßenbahn sinnbildlich für einen Ort der Begegnung und den Kontakt von unterschiedlichen sozialen Schichten⁴⁵. Dies ist ein erster Anhaltspunkt dafür, dass Thiem der Gemeinschaftsschule eine bestimmte sozialräumliche Funktion und damit verbunden ein ausgewähltes Profil zuweist⁴⁶. Er gehe davon aus, so der Bürgermeister, dass *«die Mehrheitsverhältnisse so sind, dass es nicht an der Kostenfrage scheitern wird»*. Damit signalisiert der Behördenleiter, dass der Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess über den Standort und die damit verbundenen Kosten außerhalb des Stadtrates vorangetrieben und für einen Stadtratsbeschluss vorbereitet werden.

10.2.3 Handlungsspielräume der Kommune erweitern – «mit dem Land über qualifizierte Personalversorgung verhandeln»

Nachdem der Bürgermeister und Dezernent konkret nach seiner Funktion bei der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule in A-Stadt gefragt wurde, exemplifiziert er die Personalversorgung:

T: Konkret sind wir jetzt dabei, (1) äh (1) das wir auch mit dem Land verhandeln über die qualifizierte Personalversorgung äh dieser Schule. Schulentwicklung ist ja auch abhängig von der Personalentwicklung, gar keine Frage. (Thiem Z. 232–235)

Gegenwärtig (*«konkret»*) stehe man in Verhandlungen mit der Landesregierung über die Ressource Personal *«dieser Schule»*. Dabei verweist der in der Nominalphrase vorhandene bestimmte Artikel *«dieser»* in Kombination mit dem Nomen *«Schule»* darauf, dass es sich um Personalzuweisungen für die neue Gemeinschaftsschule (demnach der Bergschule) handelt. Durch die Verwendung des Personalpronomens *«wir»* wird offen gelassen, wer die Akteure sind, die an dem Aushandlungsprozess beteiligt sind. Jedoch lässt die Fokussierung der Frage der Interviewerin auf den Funktionsträger die Annahme zu, dass Thiem als Bürgermeister und Dezernent und damit die Stadt als Schulträger *«verhandel[t]»*. Ob die Akteure der Schule ebenfalls involviert sind, kann nicht rekonstruiert werden.

Thiem führt als Grund *«qualifizierte Personalversorgung»* an. Dabei bleibt zunächst unbestimmt, um welches Personal es sich handelt. Da der Schulträger jedoch entsprechend der Aufgabenzuweisung des Landes selbständig verantwortlich für die Einstellung und Entlassung des nicht lehrenden Personals ist (vgl. ThürSchFG §3), liegt

45 Unter anderen die USA besitzt langjährige Erfahrungen zur Thematik *«busing»*. Bereits in den sechziger Jahren gab es dort Versuche der Re-Segregierung. Mit dem Ziel einer Neuverteilung der sozialen Zusammensetzung und dem Abbau sozialer Benachteiligungen wurden Kinder und Jugendliche in Schulen anderer Stadtteile transportiert. Aufgrund daraus resultierender Problemlagen und pädagogischer Bedenken wurde dieses Instrument jedoch in den neunziger Jahren weitestgehend aufgegeben (vgl. z.B. Mack/Schroeder 2005; Bussigel/Hansen/Rolf 1980; Rösselet 2011, S. 130 ff.).

46 Auf die der Gemeinschaftsschule zugeschriebene Funktion wird ausführlich in dem Kapitel 10.2.4 eingegangen.

die Vermutung nahe, dass es sich bei den Verhandlungen um das Lehrpersonal handelt. Augenscheinlich nimmt der Schulträger also Angelegenheiten wahr, die außerhalb seines Aufgabenfeldes liegen. Zugleich wird der Wille des Schulträgers deutlich, ein Mitspracherecht bei der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen in Form der Auswahl und Verteilung des Lehrpersonals zu haben; hierfür wird die landespolitische Rahmung als Anlass genutzt. Offen bleiben muss derzeit, ob es bei den Gesprächen um zusätzliches Personal geht; mit Sicherheit wird jedoch ein Anspruch, nämlich «qualifiziertes» Personal, erhoben. Nach Ansicht von Thiem reiche es nicht aus, eine Schule nur in ihrer Struktur umzuwandeln. Eine unbedingte Voraussetzung für die Entwicklung einer Schule sei die Personalentwicklung. Dies gelte insbesondere für Schulen mit besonderer pädagogischer Konzeption wie die Gemeinschaftsschule. Hier werde Lehrpersonal benötigt, dass die Konzeption unterstützt und umsetzt. Letzteres expliziert er im Anschluss daran konkret «*Schulentwicklung ist ja auch abhängig von der Personalentwicklung, gar keine Frage*». Im weiteren Verlauf der Narration möchte der Protagonist dies weiter ausführen («*Äh, wir streben an:– wir hatten ja vor:–*»), merkt jedoch, dass er ausholen muss:

T:... äh wir streben an:– wir hatten ja vor:– ich habe ja die (1) interessanten Entwicklungsprozesse in der A-Stadt als Gesamtsystem dargestellt und in dem Zusammenhang haben wir ja auch mit dem Stichwort Kommunalisierung von Schulen eingeworben. Das ist ja seit einem Jahr ein großes Thema in der Stadt, in Land und Bund. Ä:h (1) Wir konstituieren uns jetzt erst einmal. Äh das Ziel dieser Kommunalisierung bestand ja darin diese eignen Entwicklungspotentiale an Schulen zu stärken. Wir sind da an bestimmte Grenzen gekommen.

I: Ja.

T: Je stärker wir diese äh anspruchsvollen pädagogischen Ziele formulieren um so bedeutsamer wird auch die personale Untersetzung der gesamten Thematik. (Thiem Z. 235–245)

Thiem verweist darauf, dass es «*interessante[] Entwicklungsprozesse*» in A-Stadt gegeben hätte. Aufgrund dieser Erfahrungen habe die Stadt Schulen kommunalisieren wollen. Hierbei zeigt sich, dass sich der Schulträger eine bestimmte Rolle in der Schulentwicklung zuweist, wobei die Zuschreibung «*interessant[]*» darauf hindeutet, dass es sich um eine positiv besetzte entwicklungsfördernde Rolle handelt.

Das Vorhaben «*Kommunalisierung von Schulen*» lässt eine anschließende detaillierte Ausführung erwarten, sie erfolgt jedoch nicht. Daraus kann geschlossen werden, dass der Bürgermeister von einer gemeinsamen Wissensbasis mit der Interviewerin über diese Thematik ausgeht: Entsprechend der Untergliederung in äußere und innere Schulträgerschaft trägt der Freistaat Thüringen die Verantwortung für die gestaltenden Rahmenbedingungen der Schule wie Unterrichtsinhalte und die Anstellung der Lehrer_innen (vgl. ThürSchAG §2). Die kommunalen Gebietskörperschaften sind unter anderem verantwortlich für die Bereitstellung von Schulräumen und deren Ausstattung (vgl. ThürSchFG §3).

A-Stadt als Schulträger engagiere sich nun dafür («*eingeworben*»), dass der Zuständigkeitsbereich über die inneren schulischen Angelegenheiten hinaus gehe und damit erweitert werde, so Thiem. Deutlich zeigt sich darin der Gestaltungswille; es verdichtet sich die Annahme, dass der Schulträger aktiv gestalten und auf Schulentwicklungsprozesse Einfluss nehmen möchte. Um die Bedeutung dieses Anliegens hervorzuheben, verweist Thiem darauf, dass die Wirkungsmacht der Debatte über bildungspolitische Zuständigkeiten und Gestaltungsoptionen «*seit einem Jahr ein großes Thema in der Stadt, in Land und Bund*» sei. Damit zeigt der Behördenleiter an, dass es sich also nicht nur um eine regional begrenzte, politische Initiative handelt. Ob das Anliegen Unterstützung erfahren hat, bleibt zunächst ungewiss; ebenso das mit der «*Kommunalisierung*» verfolgte Ziel. Der langgezogene Laut «*Äh*» sowie die eine Sekunde lange Pause sind jedoch ein erster Anhaltspunkt für ein bisher offenbar wenig erfolgreiches «*Werben*». Die sich daran anschließende Äußerung «*Wir konstituieren uns jetzt erst einmal*» bestärkt diese Annahme. Das Ziel der «*Kommunalisierung*» wird vorläufig zurückgestellt.

Das nachgestellte im Präteritum ausformulierte Motiv ist pädagogisch intendiert «*eigene Entwicklungspotentiale an Schulen zu stärken*». Zugleich wird damit signalisiert, dass die Kommune großes Interesse an guter Qualität der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulen besitzt. Thiem verweist darauf, in den Schulen seien durchaus Potentiale

vorhanden, jedoch könnten diese nur durch den gezielten Einsatz von Ressourcen zur Entfaltung gebracht werden. Als Schulträger sei A-Stadt dabei an *«bestimmte Grenzen gestoßen»*, resümiert er.

In der nachgelagerten Erklärung hebt der Bürgermeister zweierlei hervor: Zum einen verfolge die Stadt ein pädagogisches Anliegen, zum anderen betont er noch einmal, mit steigenden *«pädagogischen Zielen»* wachse die Bedeutung der Ressource Personal. Nur durch einen entsprechenden Umgang mit dieser Ressource könnten gute Voraussetzungen für die Qualität an Schulen geschaffen werden.

Im weiteren Verlauf der Passage knüpft Thiem an die eingangs proponierte Hauptaufgabe an, wobei der Eindruck entsteht, dass sich dem großen Ziel der *«Kommunalisierung»* nun durch einzelne Projekte wie etwa das der Gemeinschaftsschule angenähert wird:

T: Ähm und wir konzentrieren uns jetzt erst einmal auf Schulen, die solche starken Entwicklungsaufgaben haben wie zum Beispiel diese Gemeinschaftsschule. (2) Die Situation ist ja die, dass die Elterninitiative:– äh Eltern warn da und wollten das, die hatten keine Lehrer(.) Alle Lehrer, die diese Schule gründen wollten, waren in freier Trägerschaft und äh ähm nicht im Dienst des Freistaates Thüringens. Freistaat Thüringen stellt nur Grundschullehrer(.) ein und da auch nicht genügend, weil es ein Überhang im Sekundarbereich gibt. Also es ist eine sehr(.) komplizierte Personalsituation und eine der Aufgaben, die wir jetzt haben, ist die Bereitstellung genügender(.) Ressourcen für die Gemeinschaftsschulentwicklung. (Thiem Z. 245–254)

Der Schulträger richte gegenwärtig den Fokus auf Schulen mit *«starken Entwicklungsaufgaben»*. Eine solche Schule sei die Gemeinschaftsschule, führt Thiem an. Damit wird das Handlungsfeld der Schule charakterisiert. In Anbetracht dieser Zuschreibung liegt die Vermutung nahe, dass ein bestimmtes Schülerklientel im Blickfeld steht und annähernde Chancengleichheit intendiert ist.

Im Folgenden illustriert Thiem die Problemkonstellation, wie sich einerseits sowohl Lehrer_innen von freien Schulen als auch Eltern von staatlichen Schulen für die Gemeinschaftsschule eingesetzt hätten, andererseits jedoch seitens der Kommune dieser Anstrengung nicht entgegengekommen werden konnte. Lakonisch führt er an, *«die Eltern [...] hatten keine Lehrer. [Die] Lehrer, die diese Schule gründen wollten, waren in freier Trägerschaft» [...]*. Klar tritt Thiems Dilemma einer unvollständigen Innenarena zutage: Für das staatliche Schulentwicklungsvorhaben *«Gemeinschaftsschule»* steht dem Behördenleiter seiner Meinung nach kein entsprechendes Lehrpersonal zur Verfügung. Die Lehrer_innen, welche hinter der pädagogischen Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule stehen würden und gegenwärtig reformorientiert arbeiten, sind weitestgehend bei freien Schulen angestellt. Aufgrund fehlender Zuständigkeiten kann Thiem diese jedoch nicht abwerben. Lehrer_innen an staatlichen Schulen werden als eher retardierend wahrgenommen.

In der Konklusion betont Thiem noch einmal, es sei eine *«sehr komplizierte Personalsituation»*. Gleichzeitig macht er jedoch dadurch deutlich, dass trotz der im Prinzip bestehenden Nichtverfügbarkeit der personellen Ressource das Anliegen der Eltern und Lehrer_innen seitens der Stadt ernst genommen werde und ein Anspruch bei der Implementierung der Gemeinschaftsschule bestehe. Dementsprechend sehe Thiem als seine politische und administrative Aufgabe und Herausforderung die *«Bereitstellung genügender Ressourcen für die Gemeinschaftsschulentwicklung»*.

10.2.4 Gemeinschaftsschulen als Ort der «Verschränkung der Sozialräume»

Bereits in der Bilanzierung der Geschichte der Gemeinschaftsschule in A-Stadt zeigt sich, dass der Gemeinschaftsschule eine bestimmte Funktion zugeschrieben wird:

T: Wir habm gewissermaßen jetzt die Situation in Anführungsstrichen, dass wir nur noch 2(.) klassische Regelschulen haben. Alle anderen Regelschulen haben sich entwickelt zu integrativen Gesamtschulsystemen oder Gemeinschaftsschulsystem, ich geh jetzt mal von dem Begriff weg (1)

I: Hmm.

T: wo das gemeinsame Lernen ohne äußere, ohne starke äußere Differenzierung Wirklichkeit geworden ist. Bis auf zwei(,) Regelschulen. Das ist die Regelschule im Stadtteil X und die Regelschule im Stadtteil Y, die noch klassische Regelschulen von Klasse 5–Klasse 10 sind mit den Problemen, die damit entstehen. Es sind nämlich Schulen(,) die jetzt gewissermaßen(,) vor allem noch für die Eltern mit Schülern da sind, die nicht so aktiv nach anderen eigenen Schulprofilen Ausschau halten. Mit den entsprechenden äh (1) pädagogischen Problemen(1) (Thiem Z. 83–95)

Aktuell würden in A-Stadt nur noch «zwei Regelschulen» entsprechend des zweigliedrigen Schulsystems («klassische») existieren. Die anderen Regelschulen würden unter anderem in ihrer äußeren Struktur abweichen; sie hätten sich zu «integrativen Gemeinschaftsschulsystemen» oder einem «Gesamtschulsystem» weiterentwickelt. Diese näher kennzeichnend, bezieht er sich auf «gemeinsames Lernen ohne äußere [...] Differenzierung» und damit indirekt auf eine besondere Lehr- und Lernkultur.

Offensichtlich tritt hierbei hervor, dass die Begrifflichkeiten «Gemeinschaftsschule» oder «Gesamtschule» austauschbar sind; konkret wird gar expliziert, sie würden keine Rolle spielen («ich geh jetzt mal von dem Begriff weg»). Dies spricht dafür, dass die landespolitische Initiative aufgrund des zugrundeliegenden Gedankens der Gemeinschaftsschule in Anspruch genommen wird. Gleichzeitig bestärkt dies erneut den Eindruck, dass das Vorhaben der Landesregierung als Anlass genommen wird, um mit stark vereinfachtem bürokratischen Aufwand und Unterstützung des Bildungsministeriums (personell) weitere Schulen ohne äußere Differenzierung zu implementieren.

Mittels einer weiteren Begründungsfigur schließt Thiem an diesen Grundgedanken an. Es wird der Standort und damit der Einzugsbereich genannt. Eine Präzisierung erfolgt über eine Beschreibung der Eltern und Kinder, welche die Regelschule besuchen, «die nicht so aktiv nach anderen eigenen Schulprofilen Ausschau halten» würden. Auf diese Weise wird die Untergliederung des Schulwesens («Regelschulen von Klasse 5–Klasse 10») als Problem für betroffene Heranwachsende lokalisiert. Diese Regelschulen würden zu «Restschulen» mit entsprechenden «pädagogischen Problemen» verkommen, schätzt der Bürgermeister ein. Damit wird indirekt eine andere Struktur von Schule in Verbindung mit einem besonderen pädagogischen Konzept in den Blick genommen, wobei Struktur und Konzept kompensatorisch wirken sollen. Die Gemeinschaftsschule wird somit als Unterstützungsort identifiziert. Dazu muss das Schulprofil den lokalen Begebenheiten und Bedürfnissen vor Ort entsprechend entwickelt werden, die schulischen Akteure müssen dies reflexiv bearbeiten. Außerdem bedarf es der Initiative der Verwaltung, da von den betroffenen Eltern wenig Engagement ausgeht.

Dass der Gemeinschaftsschule die Funktion der kompensatorischen Bildung zugewiesen wird, zeigt sich zuge-spitzt in der folgenden Sequenz über die Standortfrage der Gemeinschaftsschule. Thiem formuliert klar,

T: Es war ni:e die Frage(,) ob eine Gemeinschaftsschule entsteht, sondern w:o soll die Gemeinschaftsschule sein.

I: Ok. (Thiem Z. 164–167)

Offensichtlich gab es «nie» Auseinandersetzungen bezüglich der Entscheidung für oder gegen («ob») die Gemeinschaftsschule; im Vordergrund stand beständig die Frage nach dem «wo», also nach dem Standort. Dabei scheint zunächst die Frage nach der Schule und dem Wohnviertel offen. Gleichmaßen verweist diese Feststellung darauf, dass die Entscheidung hochgradig politisiert und darüber hinaus nicht hierarchisch angeordnet, sondern über Aushandlungsprozesse gefällt wurde. Auch wenn nicht aufgeführt ist, wer neben dem Schulträger an diesem Entscheidungsfindungsprozess beteiligt war, kann davon ausgegangen werden, dass Eltern als Initiatoren diesem Diskutantenkreis angehörig waren. Im Anschluss daran erläutert Thiem die Standortproblematik:

T: Na, der Bedarf an zusätzlichen Schulen würd ich sagen ist immer wieder in der Innenstadt, aber nicht so sehr im Stadtteil X und Stadtteil Y. Aber wir werden(,) diese Gemeinschaftsschule im Stadtteil Y etablieren, weil dort vor allen Dingen die Verschränkung (1) Verzahnung (1) der Sozialräume notwendig ist. Wir ham ja im

Stadtteil Y und Stadtteil X über die Sozialberichte, die wir ja äh erstellt haben, eindeutige Benachteiligung dieser Stadtteile.

I: Ja.

T: Und dem wolln wir aktiv entgegensteuern. Also, wir wolln(.) eine Gemeinschaftsschule im Stadtteil Y, die attraktiv(.) ist, dass sowohl Eltern aus Stadtteil Y als auch Eltern aus der Innenstadt an den Standort kommen. (3) Die Eltern(.) der Gemeinschaftsschulinitiative sind vom Standort Y °nicht begeistert° Ein ganzer Teil ist zurückgetreten von ihrem Anliegen(.) Ein kleinerer Teil der Eltern(.) akzeptiert den Standort Y. Wir haben als Stadt eben schon immer Auseinandersetzung mit dem Thema. (Thiem Z. 168–180)

In der Innenstadt würden Schulen immer benötigt werden, «*aber nicht so sehr im Stadtteil X und Stadtteil Y*». Damit knüpft Thiem direkt an die Sequenz zuvor an und verweist indirekt auf das Problem der sozialräumlichen Trennung von Bevölkerungsgruppen. Sozial und ökonomisch bessergestellte Eltern aus dem Innenstadtbereich sind in der Lage, «*Bedarf[e]*» hinsichtlich der Thematik Schule zu entwickeln und diese zu artikulieren. Dies ist bei Eltern aus den benannten sozial unterprivilegierten Stadtteilen weniger der Fall. Die darauf folgende koordinierende Konjunktion «*Aber*» signalisiert jedoch, dass im Ergebnis der Gespräche die Absichtserklärung keiner kollektiv getroffenen Entscheidung entspricht: Die Kommune werde die Gemeinschaftsschule im Stadtteil Y etablieren, so Thiem. Die Argumentation hierfür werde durch wissenschaftliche Expertise («*Sozialberichte*») gestützt, die eine «*eindeutige Benachteiligung dieser Stadtteile*» herausgestellt habe. Scheinbar möchte die Kommune mit Blick auf das komplementäre Verhältnis von sozialer Herkunft und Bildungserfolg eine Neujustierung sozialer Zusammenhänge in den betreffenden Stadtteilen vornehmen, um «*aktiv entgegen[zu]steuern*». So soll die Gemeinschaftsschule die Aufgabe der Förderung und Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe übernehmen. Dabei setzten die Akteure der kommunalen Verwaltung auf das Kriterium der Qualität («*attraktiv*») von Schule. Sowohl Eltern aus dem betreffenden Stadtteil als auch Eltern aus dem Innenstadtbereich sollen von der Schule angezogen werden. Deutlich zeigt sich hierbei, dass die soziale Welt der Schulreform mit der der Stadtentwicklung verknüpft werden soll.

Die drei Sekunden lange Pause in Thiems Erzählung ist jedoch bereits ein Indiz dafür, dass sich Schwierigkeiten in Bezug auf diese Entscheidung abzeichnen. Die Elterninitiative, die sich für die Gemeinschaftsschule engagiert habe, sei von dem Standort «*nicht begeistert*», und viele nähmen Abstand davon, «*ein ganzer Teil ist zurückgetreten von ihrem Anliegen*». Der dadurch zum Ausdruck gebrachte Widerstand verweist auf ein Spannungsfeld mit paradoxem Charakter, in dem sich Thiem in seiner Funktion als Bürgermeister und Sozialdezernent bewegt: So tritt einerseits ein bestimmtes Elternklientel als Motor von Schulentwicklungsprozessen auf, andererseits soll Thiem entsprechend seiner zugewiesenen Aufgaben klientelübergreifend sozialpolitisch den Kommunalraum gestalten. Die temporären Ansprüche der Eltern stehen also der langfristig angelegten Perspektive der Kommune, die in einer aktiven zivilgesellschaftlichen Verantwortungsübernahme («*dem wollen wir aktiv entgegensteuern*») begründet ist, gegenüber. Der Funktionsträger begegnet dieser Schwierigkeit, indem er entsprechend seiner Grundauffassung Eltern als äußere Impulsgeber und Orientierungshilfe für Schulentwicklungsvorhaben und zur Legitimationsbeschaffung im Zuge des Entscheidungsfindungsprozesses um die Frage des Standorts, miteinbezieht; es erfolgt kein Dekret seitens der Kommune. Gleichzeitig ist jedoch die von der Kommune in Auftrag gegebene wissenschaftliche Expertise unabhängig von dem Meinungsbild der Betroffenen handlungsleitend und die letztendliche Entscheidungskompetenz liegt stets bei der Kommune. Ebenso dokumentiert sich ein Widerspruch in der Reaktion der Eltern. Zum einen besteht der Wille, dass ihre Kinder sich in Reformschulen frei entwickeln und sie setzen sich für entsprechende schulische Reformprozesse ein, zum anderen möchten sie ihren Kindern einen Selektionsvorsprung gewährleisten und präferieren mindestens das selbige bildungsbürgerliche Milieu in der Schule.

Die Reaktion der Eltern kommentiert Thiem mit «*Wir haben als Stadt eben schon immer Auseinandersetzungen mit dem Thema*». Es gab also bereits in der Vergangenheit Debatten in Bezug auf den Standort.

10.2.5 Durch strukturelle Rahmung längeres gemeinsames Lernen ausbauen – «das erleichtert sehr das Verfahren»

Im Rahmen der Erzählung Thiems über die Gemeinschaftsschule in A-Stadt kommt es nach der Gründung einer weiteren «*abweichende[n] Schulform*», der Turmschule, zu Veränderungen auf der bildungsrechtlichen Ebene. Thiem berichtet:

T: Das Schulgesetz, das Thüringer Schulgesetz wurde dann modifiziert und es gab dann die Möglichkeit, dass reformpädagogisch orientierte Schulen auch eine Grundschule haben können und wenn notwendig auch eine gymnasiale Oberstufe. Das(,) schaffte auch schon n Rahmen der alten Administration, Bildungsadministration, die Möglichkeit Regelschulen weiter zu entwickeln.

I: Hmm. (Thiem Z. 45–49)

Das Thüringer Schulgesetz wäre novelliert worden⁴⁷, wobei das Temporaladverb «*dann*» nur unpräzise Auskunft über den konkreten Zeitpunkt gibt. Unbestimmt bleibt zudem, ob der Erfolg der Berg- und der Turmschule zur Modifizierung der gesetzlichen Bestimmungen beigetragen hat; die Vermutung liegt jedoch nahe. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass mit der neuen rechtlichen Grundlage reformpädagogisch ausgerichtete Schulen die Möglichkeit erhalten, sowohl eine «*Grundschule*» als auch eine «*gymnasiale Oberstufe*» einzurichten. Die Einzelschule mit reformpädagogischem Profil gewinnt somit einen größeren Handlungsspielraum und wird mit den Schulformen des gegliederten Schulsystems gleichgestellt. Die Vermutung liegt nahe, dass durch die gesetzlichen Änderungen die Umstrukturierung der Berg- und der Turmschule nachträglich legalisiert, das heißt offiziell genehmigt wird. So kann daraus der Schluss gezogen werden, dass erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben einen Anstoß für Veränderungen auf der bildungsrechtlichen Ebene geben.

In dem auf die Novellierung bezugnehmenden Kommentar «*Das(,) schaffte auch schon n Rahmen der alten Administration, Bildungsadministration, die Möglichkeit Regelschulen weiter zu entwickeln*» dokumentiert sich zweierlei: Zum einen verspricht sich die Kommune durch die Novellierung der Schulgesetzgebung einen größeren Einfluss auf schulische Entwicklungsprozesse. Dabei verweist die konkrete Benennung der Schulform «*Regelschule*» auf eine aus Sicht der Verwaltung defizitäre Entwicklung, die jedoch noch nicht weiter ausgeführt wird. Zum anderen hebt Thiem hervor, die Bedingungen für die Entwicklung der Regelschulen wären bereits durch die «*alte[] Administration*» geschaffen worden. Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob das basisdemokratische Moment als Begründungsfigur weiterhin für notwendig befunden oder damit eine Grenze zur Haltung gegenüber Elterninitiativen markiert wird.

Die Umsetzung des neuen Gesetzes hätte sich jedoch als außerordentlich schwierig erwiesen, so Thiem:

T: Es stellten sich aber zunehmend politische(,) Komplikationen heraus, vor allem als der alte politische Funktionsträger im Ministerium mit dem wir immer alles sehr dialogisch entwickelt haben, in den Ruhestand ging. (2) Da wurde von seinem Nachfolger die Sachlage sehr restriktiv bearbeitet. (Thiem Z. 51–54)

Insbesondere ab dem Zeitpunkt, als der ehemalige politische Funktionsträger im Ministerium, mit dem immer «*sehr dialogisch*» gearbeitet wurde, in Rente gegangen wäre, hätten sich neue Probleme gezeigt. Ersichtlich ist, dass Thiem im Zuge seiner Erläuterung einen Ebenenwechsel vornimmt und sich nun erneut auf die Akteursebene begibt.

Die Zusammenarbeit mit dem «*alte[n] politischen Funktionsträger*» verweist auf Aushandlungsprozesse, in denen zwischen Entscheidungsträgern im Schulamt, der Kommune und der Landesregierung ein Miteinander herrscht. Thiem stellt jedoch fest, dies wurde durch seinen «*Nachfolger* abgelöst, da dieser «*sehr restriktiv*» gear-

⁴⁷ Möglicherweise hat Thiem das Thüringer Schulgesetz vom August 1993, § 12, im Blick (vgl. ThürSchulG §12).

beitet habe. Ohne letzteres zunächst näher auszuführen, gibt Thiem zu verstehen, dass jener anscheinend auf die Risiken lokaler Schulreformprozesse nicht mehr eingehen wollte und eine vermutlich konservative Sicht auf Schule hatte. Zudem deuten sich personengebundene Verwicklungen an.

Um die Problematik zu verdeutlichen, führt Thiem an, trotz vorhandener rechtlicher Grundlagen hätte hart darum gekämpft werden müssen, «die Grundschule» anzugliedern; eine Einbettung der «gymnasiale[n] Oberstufe» wäre lange Zeit undenkbar gewesen. Diese Tatsache ist sehr mit Emotionen besetzt:

T: Ich darf da, ich zitiere da gerne einen Satz. Ministeriumintern:– also wir mussten sehr darum kämpfen, mit der Schule gemeinsam die Grundschule, also die Unterstufe dazu zu bekommen, und an eine gymnasiale Oberstufe war jahrelang nicht zu denken. Ich zitiere jetzt einen Satz(,) der äh im Ministerium uns gesagt:– (2) wir verwiesen auf das Schulgesetz, reformpädagogische Schulen können:– (2) die Ausrede(,) dann(,) (1) also eine sehr stark(,) zentralistische Steuerung: «Was reformpädagogisch ist und welche Schulen reformpädagogisch sind, damit der Gesetzespassung zutreffen konnte, das bestimmt das Ministerium». (1) Also es wurde zunehmend mühsamer(,) (Thiem Z. 54–62)

Bestimmte Indikatoren wie der plötzliche Perspektivwechsel, eine veränderte Rhythmik sowie der hohe Detaillierungsgrad verweisen in dieser Sequenz auf ein elementares Erleben. Mehrmals bricht der Protagonist eine begonnene Aussage ab oder wiederholt sich «Ich darf da, ich zitiere da gerne einen Satz. Ministeriumintern [...] Ich zitiere jetzt einen Satz». Dies deutet darauf hin, dass Thiem persönlich in die Gespräche involviert war und dass auch gegenwärtig noch das Verhalten des neuen politischen Funktionsträgers des Ministeriums und seiner Mitarbeiter als sehr empörend empfunden wird. Dass diese persönlichen Erfahrungen bei Thiem auch heute noch stark mit Emotionen besetzt sind, zeigen zudem seine wörtliche Wiedergabe des Gesagten sowie die starke Betonung der Aussage des Funktionsträgers im Ministerium «Was reformpädagogisch ist und welche Schulen reformpädagogisch sind, damit der Gesetzespassung zutreffen konnte, das bestimmt das Ministerium». Seine Betroffenheit wie auch der von ihm erlebte Grad der Schwierigkeit, etwas Neues einzuführen, tritt deutlich in Thiems Auswahl des Terminus «*kämpfen*» hervor. Der Bürgermeister expliziert, trotz der neuen Gesetzeslage hätte man «*sehr darum kämpfen*» müssen und gewisse Dinge, obwohl sie im Gesetz standen, wären nicht durchsetzbar gewesen. Vor dem Hintergrund des Kontextes impliziert das Verb «*kämpfen*» Auseinandersetzungen größeren Ausmaßes in Form von schriftlicher oder mündlicher Kommunikation mit dem Ziel, ein Vorhaben zu verwirklichen.

Thiems sehr leise gesprochene Bewertung kennzeichnet noch einmal die Differenz zwischen der «*Öffnung*» durch die Gesetzeslage und der «*Umsetzung in die schulische Wirklichkeit*». Schulentwicklung ist offenbar nur bedingt von gesetzlichen Gegebenheiten abhängig. Vielmehr zeigt sich zum einen eine prekäre persönliche Abhängigkeit von Einzelgesichtspunkten landespolitischer Entscheidungsträger. Zum anderen erhöht sich deutlich die Schwierigkeit Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, wenn die Gesetzgebung diese nicht ausdrücklich unterstützt und mit auslegbaren Leerformeln gefüllt ist.

Trotz entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen war es für Thiem beziehungsweise für das «*Reform-Trio*» nur unter äußerster Anstrengung möglich, alternative Schulformen zu etablieren. Aufgrund dieser einprägsamen Erfahrungen expliziert Thiem in der Bilanzierung der Geschichte der Gemeinschaftsschulen in A-Stadt und vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Entscheidungsfindung bezüglich der Weiterentwicklung einer Regelschule zu einem «*integrativen System*»:

T: Da würden wir jetzt das Angebot der Gemeinschaftsschule aufnehmen. Das erleichtert unsere, das erleichtert sehr stark das Verfahren, weil wir nicht wieder Anträge stellen müssen.

I: Mmh.

T: Auch der gesamte Rückenhalt von der Thüringer Bildungsverwaltung ist natürlich stärker als wenn die Alten trotzen. (Thiem Z. 127–132)

Deutlich wird, dass das von der Landesregierung initiierte Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» aufgegriffen wird, weil dadurch zusätzliche Antragsverfahren und administrative Schritte wegfallen («*nicht wieder Anträge stellen müssen*»). Für Innovationen ist allerdings weiterhin ein Zielkonsens der wesentlichen landespolitischen Entscheidungsträger notwendig. Die Intentionen müssen von diesen in weiten Teilen geteilt werden, ansonsten besteht die Gefahr, dass «*die Alten trotzen*». Letzteres kann als Anspielung auf die zuvor geschilderten Erlebnisse mit dem politischen Funktionsträger im Ministerium gelesen werden.

10.2.6 Der Zusammenhang von Staat, Familie und Schule – «der Staat ist n Hilfsinstrument»

In diesem Abschnitt wird Thiems Verständnis der Funktionalität des Staates nachgezeichnet. Initiiert durch die Nachfrage⁴⁸ der Interviewerin entwickelt Thiem zunächst eine Theorie der «Schere im Kopf» bei ostdeutschen Eltern:

T: Äh Eltern, die eine Bergschule und Turmschule nicht(.) erleben, haben für sich kein Bild von Schule, ich rede jetzt vor allen Dingen hier im ostdeutschen Raum (2)

I: Ja.

T: wo die Eltern ja alle durch die politische Oberschule gegangen sind. Die haben das alles(.) erlebt und das Schulbild, das eigene Schulverhalten, ist so prägend(.) wie etwas prägend sein kann. Das war nicht optimal. Das wird dann noch vermengt mit der Ideologie(.) den Druck und den Repressionen, die das DDR-System auf die Eltern und Schülern teilweise ausgeübt hat, alle müssen diszipliniert sein, alle müssen gleich ausgebildet werden, also dieses Bild des eigenen Schulerlebnis (1) «Einheitsschule», wo man sagt, da sind viele Defizite, die auch zu dem Aufbruch 1990 geführt haben. (Thiem Z. 352–361)

Die Eigentheorie einführend, exemplifiziert Thiem die Schulen «Berg» und «Turm», die für erfolgreiche Alternativen zum gegliederten Schulwesen stehen. Seiner Auffassung nach würden ostdeutsche Eltern, die eine solche Schulvielfalt nicht kennengelernt haben über «*kein Bild von Schule*» verfügen. Deutlich zeigt sich durch die Verwendung des Indefinitpronomens «*kein*», dass den Eltern, trotz vorhandener eigener schulischer Erfahrungen, eine Vorstellung von Schule vollständig abgesprochen wird. Zugleich verweist die Negation indirekt auf eine erfahrungs- und erlebnisbedingte Problemkonstellation, die dazu führt, dass diese Eltern eine «Schere im Kopf» haben. Ebenso ist dies ein Hinweis, dass Thiem eine bestimmte Perspektive auf Schule besitzt.

Im Folgenden begründet Thiem, warum diese Eltern eine «Schere im Kopf» besitzen. Dabei zeichnet er ein Bild von Schule, wie sie nicht sein sollte: Eltern in Ostdeutschland hätten eine «*politische Oberschule*» erlebt. Da der Terminus «*Oberschule*» fest im Sprachgebrauch des DDR-Regimes Verwendung gefunden hat, kann davon abgeleitet werden, dass ganz allgemein eine Fokussierung auf das Schulsystem der DDR vorgenommen und dabei konkret die polytechnische Oberschule angesprochen wird. Offensichtlich ist, dass Schule in der DDR inhaltlich als negativer Gegenhorizont zur Gemeinschaftsschule «*gemeinsames Lernen*» dargestellt wird. Durch die Zuschreibung des Adjektivs «*politische*» zeigt Thiem eine erste Facette der «*Einheitsschule*» auf, welche die «Schere» herbeigeführt hat: Seiner Auffassung nach wären die vermittelten Unterrichtsinhalte und Erziehungsmethoden der Einheitsschule stark durch den DDR-Staat politisch-ideologisch beeinflusst gewesen und hätten indoktrinativen Charakter. Das dadurch entstehende «*Bild von Schule*» sei «*nicht optimal*», bewertet Thiem. Dies sei insbesondere im Zusammenhang mit dem Fakt zu sehen, dass die eigenen Schulerlebnisse «*so prägend, wie etwas prägend sein kann*», sind.

Im Folgenden beschreibt Thiem weitere Aspekte des Bildes von (k)einer Schule: Neben der politischen Einflussnahme auf Unterrichtsinhalte hätte der DDR-Staat durch Übergriffe mittels «*Druck und [...] Repressionen*» in die Familie («*Eltern und Schüler*») stark eingegriffen. Daneben wurde die Vorstellung von Schule durch Vorgänge der Vereinheitlichung des gesellschaftlichen Lebens geprägt. Dies illustriert er mittels zweier Beispiele einer uniformen

⁴⁸ «*Sie ham das ja schon kurz berührt. Bei ganz vielen wird die Gemeinschaftsschule ja in Anlehnung an das DDR-Bildungssystem wahrgenommen. Ähm. Wie ist das denn bei Ihnen?*» (Thiem Z. 347–349)

Erziehung «*alle müssen diszipliniert sein, alle müssen gleich ausgebildet sein*». Nach Auffassung von Thiem würden diese Schulerlebnisse das «*Bild von Schule*» ostdeutscher Eltern prägen, sodass ihnen die Fähigkeit fehlt, Schule anders zu sehen – sie haben eine Schere im Kopf.

Diese Problematik der «Schere im Kopf» trete in A-Stadt verstärkt zutage:

T: Äh (2) Eltern können sich nicht vorstellen, dass Schule anders sein kann.

T: Gerade hier in A-Stadt, weil da die Eltern Alternativen nicht nur hören(,), sondern auch erleben(,) und sagen: «Also der Dr. Müller ist doch ein intelligenter Mann, wenn der seine Kinder dort hin schickt, dann kann das doch nicht schlecht sein». Also diese Anschaulichkeit(,) von Alternativen ist nicht da – das ist das eine. Alle Eltern wollen ja das Beste(,) für ihr Kind. Zum anderen auch die Sorge, dass: äh ja, der Lern- und Bildungsbegriff(,) wird verschieden definiert. Viele können zum Beispiel mit nem Kompetenzmodell(,) nicht viel anfangen.

I: Hmm.

T: Die ham nur das Sachwissen(,) als Ziel vor Augen, können die Vorteile, (h) die ein gemeinsames Lernen für eine ausgeglichene Persönlichkeitsentwicklung, das können sie nicht bewerten, weil auch das Bild der alten Schule noch im Kopf vorhanden ist. (Thiem Z. 361–373)

Dort bestehe eigentlich für die Eltern die Möglichkeit, alternative Schulen «*nicht nur [zu] hören, sondern auch [zu] erleben*». Dabei werden durch die Verwendung der mehrteiligen Konjunktion neben der auditiven Wahrnehmung von alternativen schulischen Angeboten insbesondere die Teilnahme und damit die direkten Erfahrungen hervorgehoben. Die Eltern hätten somit die Möglichkeit zu reflektieren und die «Schere» aufzubrechen, aber sie würden diese Chance nicht nutzen. Stattdessen würden sie sich bei der Wahl der Schule nach dem Entschluss von promovierten Eltern richten: «*Also, der Dr. Müller ist doch ein intelligenter Mann, wenn der seine Kinder dort hin schickt, dann kann das doch nicht schlecht sein*». Durch das bilanzierend anzeigende Adverb «Also» wird ein thematischer Abschluss der Begründungsfigur eingeleitet. Thiem betont noch einmal, in dem «*Bild von Schule*» ostdeutscher Eltern sei «*diese Anschaulichkeit von Alternativen*» nicht vorhanden. Darüber hinaus habe eine große Anzahl («*viele*») jener Eltern nur den Erwerb von «*Sachwissen*» vor Augen und «*können zum Beispiel mit nem Kompetenzmodell nicht viel anfangen*». So seien diese nicht in der Lage, schätzt Thiem ein, den Nutzen von «*gemeinsamen Lernen*» in Hinblick auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit ihres Kindes zu erkennen. Dies sei jedoch auch ihren schulischen Erlebnissen in der DDR und der daraus resultierenden «Schere im Kopf» geschuldet. Deutlich dokumentiert sich hier ein Motiv für die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen, und damit auch für die Implementierung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Offensichtlich dient diese Begründungsfigur Thiem als Legitimation für sein Handeln. Latent zeigt sich zudem ein Misstrauen gegenüber ostdeutschen Eltern. Durch die formalsprachliche Ausgestaltung entsteht darüber hinaus wiederholt der Eindruck, dass es sich bei der Eigentheorie Thiems um ein erfahrungsgesättigtes Begründungsmuster handelt.

In einer Anschlussnarration bezieht sich Thiem auf sein Handeln und bettet dieses in die Gesamtargumentation ein. Dabei wird ein Bruch zwischen den geschilderten Erfahrungen mit ostdeutschen Eltern in A-Stadt und Thiems Erwartungen deutlich.

T: 1989/1990 habe ich mich vor allen Dingen eingesetzt, für die ideologische Trennung, das ideologische Balastabwerfen(,) von der Schule.

I: Ok.

T: Zweitens war es mir ein außerordentliches Anliegen, seit 1990, äh die Freiheit und Verantwortung(,) der Eltern zu stärken. Also in der Wende war für uns immer Artikel 6 Grundgesetz(,) das Erziehungsrecht der Eltern, eine der zentralen Aussagen. Der Staat hat eine dienende(,) Funktion. Er muss acht geben, das nicht Ungerechtigkeiten entstehen, das dort wo soziale Schieflagen da sind, äh ausgeglichen wird, dass genügend Ressourcen bereitgestellt werden, aber wie Schule ausgestaltet wird, wie die Prozesse gestaltet werden, da soll sich der Staat schön

zurücknehmen. Der tiefste Grundsatz, der anthropologische(n) nämlich der der Freiheit(,) und Verantwortung(,) der Eltern(,) und der Staat ist n Hilfsinstrument(,) (Thiem Z. 376–387)

Thiem verortet sich wiederholt zeitlich in den Jahren «1989/1990». Während dieser Zeit des Umbruchs hätte er sich aktiv sowohl für das «ideologische Ballast abwerfen» in der Schule als auch für die neue Errungenschaft der «Freiheit» und der damit einhergehenden «Verantwortung» der Eltern eingesetzt. Dies verweist erneut darauf, dass Thiem die DDR negativ («Ballast»)⁴⁹ mit Ideologie, Indoktrination und damit einhergehenden Übergriffen konnotiert. Gleichmaßen findet sich an dieser Stelle ein Anhaltspunkt für sein Verständnis der Funktionalität von Staat, Familie und Schule: Der Staat sollte sich aus innerschulischen Angelegenheiten heraushalten und in Fragen der Erziehung nicht einmischen. Es obliegt ihm lediglich die Aufgabe, die Rahmenbedingungen für das Zusammenleben der Menschen zu schaffen. Demnach übernimmt der Staat eine «dienende Funktion», das heißt, er hat die Aufsichtspflicht und muss gegebenenfalls eingreifen. Er muss dafür Sorge tragen, dass keine Benachteiligungen («Ungerechtigkeiten» und «soziale Schief lagen») entstehen und er muss alle erforderlichen Ressourcen aufbringen – entsprechend Thiems Fazit: «[Der] Staat ist nur ein «Hilfsinstrument».

Zudem formuliert Thiem damit indirekt Erwartungen an die Eltern. Sie sollten als nunmehr mündige Eltern ihre Verantwortung gegenüber ihren Kindern wahrnehmen, von ihrem «Erziehungsrecht»⁵⁰ Gebrauch machen und sich aktiv in die Erziehung, über den familiären Rahmen hinausgehend, einbringen. Diese Ansicht hätte «seit 1990» bis in die Gegenwart nichts an Aktualität verloren. Dabei zeigt sich durch die Nutzung des Personalpronomens «uns», dass es sich nicht nur um Thiems persönliche Überzeugung, sondern um eine geteilte Orientierung handelt. Möglicherweise bezieht er sich auf die Initiationsgruppe (das «Trio» vgl. Kapitel 10.2.2). Sicher ist jedoch, dass es ein die Schulentwicklung tragender Kreis von Akteuren ist, der ebenfalls die Stärkung des Elternrechtes als elementar ansieht. Auf dem geschilderten gesellschaftlichen Grundsatz basiert die Entstehung der vielfältigen Schullandschaft in A-Stadt:

T: Deswegen haben wir versucht so viel als möglich Schulen:- wenn jemand sagt in A-Stadt gibt es viele Schulen, eine Schulvielfalt(,) das ist für mich kein Wert. Der Wert besteht darin, dass wir Schulen geschaffen haben, die den unterschiedlichen Lebensentwürfen der Eltern(,) nahe kommen – auch wenn man nicht für jede Mutter und jeden Vater und deren Lebensentwurf eine eigne Schule schaffen kann, aber so viel als möglich entgegenkommen(,) und nicht die (Hypertrophie), dass der Staat schon weiß(,) wie's geht. Das war auch ne Reaktion auf die DDR-Situation, wobei Partei und Staat wußten, was gut ist fürs Volk. Die SED wuss:te was gut ist fürs Volk und die Eltern solln das nur annehmen und sich demnach verhalten. (Thiem Z. 387–396)

Es wären Schulen geschaffen worden, «die den unterschiedlichen Lebensentwürfen der Eltern nahe kommen». Damit erhielten Eltern die Möglichkeit, Schulen frei und entsprechend ihrer spezifischen Bedürfnisse, auszuwählen. Abermals distanziert sich Thiem stark von dem in der DDR verordneten einheitlichen Bildungs- und Erziehungssystem und von der Vorgehensweise des Regimes. Explizit verweist er auf die hierarchische Steuerung durch den Staat, «wo Partei und Staat wussten, was gut fürs Volk ist». Eine Top-down-Strategie verfolgend, wurden Programme und Anweisungen zentral gesteuert und «von oben nach unten» durchgestellt.

In dem abschließenden Kommentar «Das war auch ne Reaktion auf die DDR-Situation [...]», wird noch einmal deutlich, dass Thiems Perspektive auf persönlichen Erfahrungen begründet ist und auf Verarbeitung dieser beruht.

49 Das Nomen «Ballast» unterliegt grundsätzlich einer negativer Konnotation. Im übertragenen Sinne drückt es eine Form von Beschränkung und Bürde aus. Zudem enthält es eine emotionale Komponente.

50 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2014): Artikel 6 (1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung. (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Thiems Sichtweise auf die Aufgaben des Staates schärft sich weiter im Rahmen seiner Ausführungen zum Auftrag von Schule. Dabei entwickelt Thiem eine Theorie der Solidarität, in der die Frage, was sollte eine Schule leisten, eingebettet ist.

Auf letzteres bezugnehmend, proponiert Thiem, Schule müsse sich so verstehen, dass sie die vielfältigen *«Potentiale, die in jedem Einzelnen liegen, so stark wie möglich»* zur Entfaltung bringt. Dieser Haltung liegt offensichtlich die normative Annahme zugrunde, dass alle Menschen naturgemäß und nach der Geburt grundsätzlich mit Potentialen ausgestattet sind (*«Die Synapsenverbindungen sind doch schon nach der Geburt unendlich und die Entwicklungspotentiale sind so groß»*). Deutlich zeigt sich, dass die soziale Ungerechtigkeit demnach nicht gesetzmäßig als gegeben angesehen werden kann. Nach Thiem fokussiere sich genau darin die *«Verantwortung der Gesellschaft»*. Sie müsse für die Verwirklichung einer annähernden Chancengleichheit (*«relative Gerechtigkeit»*) Sorge tragen. Dass an dieser Stelle Handlungsbedarf besteht, weil ansonsten eine fortschreitende Spaltung der Gesellschaft zu verzeichnen und damit der soziale Zusammenhalt gefährdet ist, zeige sich nach Thiem darin, dass erwiesenermaßen Kinder, die in einer *«sehr anregenden»* Umgebung aufgewachsen seien, eher das Gymnasium besuchen als Kinder, die in *«anderen Milieus»* aufwachsen. Damit eruiert Thiem ein Problem der gegenwärtigen Handlungspraxis, dass nämlich im Bildungssystem eine leistungsunabhängige, illegitime Selektion stattfindet. So gilt insbesondere die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu als mitverantwortlich für die Realisierung von Bildungsabschlüssen⁵¹.

Thiem verweist darauf, ein Bewusstsein über die gesamtgesellschaftliche Relevanz darüber müsse bei der bildungsnahen Bevölkerungsschicht ausgebildet werden, *«also das braucht natürlich Aufklärung, dass das so bedeutsam wird für alle»*. Vorausschauend konstatiert er, dies erweise sich als schwierig, da in der Vergangenheit die Auffassung vertreten wurde, *«da gibt es eine Feudalschicht, die wissens wie's geht und die machen das und dann gibt's halt andere, die sind nicht gebildet»*. Der Zerfall der Gesellschaft, so Thiem indirekt, wird ebenso durch die Globalisierung verstärkt. Lediglich das Schlagwort *«Globalisierung»* verwendend, führt Thiem eine Folge und Begleiterscheinung der globalen wirtschaftlichen Entwicklung an: Aufgrund von kostenbedingten Produktionsverlagerungen und damit einhergehenden Verlagerungen von Arbeitsplätzen ins Ausland wurden und werden viele gering qualifizierte Arbeiter arbeitslos. Als Konsequenz daraus vergrößert sich die Spaltung zwischen Arm und Reich weiter. Gleichzeitig, so Thiem, führe das Nichtvorhandensein einfacher Arbeit dazu, dass für die Betroffenen die Notwendigkeit höherer Bildungsabschlüsse und Qualifikationen steigt; *«die Existenzfähigkeit [ist] sehr stark vom Wissen abhängig»*. Ohne dass Thiem die gesellschaftliche Dimension expliziert, wird deutlich, dass der Behördenleiter sowohl in dem unrechtmäßigen Privilegiertensystem als auch in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen *«Globalisierung und Technisierung und die Informationstechnik»* eine Gefahr des Auseinanderfallens des Zusammenhaltes der Gesellschaft sieht. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, müssten nach Auffassung von Thiem neue Fragen, wie die *«Frage von Gerechtigkeit, [...] [die] Frage von Vergleichbarkeit [...], [die] Frage von Verwertbarkeit von schulischen Abschlüssen»* und insbesondere die Frage nach *«Lebenserfolg und Lebensbewältigung»*, in den Blick genommen und beantwortet werden. Diese Feststellung verweist auf die Vorstellung einer klassenübergreifenden, integrativen Solidarität. Genau diesen Gedanken nimmt nach Thiem die Gemeinschaftsschule auf. Die Schulform begegne den mit der Globalisierung einhergehenden neuen Anforderungen am ehesten gleichberechtigt gegenüber allen Kindern und Jugendlichen. Dort würden die *«Voraussetzungen in der Quersumme, wenn man alle Kinder betrachtet, nicht nur eine Gruppe, den es so leicht fällt [...] eher bereit werden»*. Sie leistet damit einen Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft.

10.2.7 Biographische Veränderungsprozesse

Eine weitere wichtige Bewegungsgröße für das Engagement von Thiem für die Einführung der Gemeinschaftsschule ist seine biographische Entwicklung und die damit einhergehenden spezifischen Lernerfahrungen.

51 Damit schließt Thiem an den Diskurs zur mangelnden Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems an (vgl. z.B. Klemm/Rolf 1988; Mauthe/Rösner 1998; Tilmann 2004; Arnold/Bos/Richert et al. 2007).

Ohne detaillierte Hintergründe zu erfahren, ist bekannt, dass Thiem in den fünfziger Jahren geboren wurde und in Ostdeutschland aufwuchs. Er besuchte acht Jahre lang die Polytechnische Oberschule und im Anschluss daran die Erweiterte Oberschule. Dies könnte auf ein Herkunftsmilieu des nicht klassischen Bildungsbürgertums verweisen. Retrospektiv schätzt der Behördenleiter seine Schulzeit positiv ein, *«kann bei mir keine Defizite erkennen in diesem Schulmodell»*. Offensichtlich hat Thiem das Gefühl, dass er durchaus vernünftige Bildungschancen erhalten hatte. Seine Schulerfahrung stellt für ihn ein positiver Beleg für integrative Schulsysteme dar. Bei seiner positiven Bilanz bezieht sich Thiem vermutlich auf die in der sowjetischen Besatzungszone verabschiedete Struktur des Schulsystems⁵². Dies zeigen sowohl die Verwendung des Terminus *«Schulmodell»* als auch die selbst hergestellte Analogie zur gegenwärtigen *«Gemeinschaftsschule»*. Beruflich bildet sich Thiem zum Lehrer mit den Fächern Biologie und Sport aus. Diese unterrichtete er bis 1989.

Nach der Wiedervereinigung 1990 forciert Thiem, nunmehr Schulleiter, klar die Einführung des zweigliedrigen Schulwesens. Dies ist vermutlich auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Thiem CDU-Politiker war und auch heute noch ist. So stellte die CDU mit der FDP gemeinsam 1990 die Regierung in Thüringen und forcierte zunächst ein dreigliedriges, letztendlich aber ein leistungsorientiertes zweigliedriges Schulsystem, welches im März 1991 beschlossen wurde.

Als Argumentation für die Einführung des gegliederten Schulsystems führt Thiem die nicht vorhandenen Erfahrungswerte der DDR-Lehrer_innen bezüglich *«integrative[m] offene[n]»* Unterricht an. Vor dem Hintergrund, dass Thiem selbst in der DDR als Lehrer_innen gearbeitet hat, kann davon ausgegangen werden, dass der Behördenleiter sich bei dieser Zuschreibung selbst miteinbezieht. Gleichzeitig entsteht durch die Generalisierung der Eindruck der nachträglichen Rechtfertigung und eines inneren Konfliktes. In einer sich daran anschließenden Hintergrundkonstruktion grenzt sich Thiem von der schulischen Differenzierung in der DDR ab *«dass, was in der POS als Differenzierung bezeichnet wurde, das ist ja eh schulischer Nonsens»*. Obwohl keine Konkretisierung erfolgt, ist davon auszugehen, dass sich Thiem auf die im Schulsystem der DDR vorgenommene äußere Differenzierung in die Gruppe der Leistungsspitze bezieht.

Nach Thiem bestand keine Notwendigkeit binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen, da ein nur sehr begrenzter qualitativer Zugang⁵³ von *«5–10%»* zur EOS existierte und *«das machen die Schüler und Eltern wahrscheinlich allein, da braucht man auch keine Schule»*. Seine Orientierung markiert Thiem deutlich mittels einer Metapher: *«Es gibt die großen und die kleinen Erbsen und das kann man nicht immer zusammenwürfeln»*. Verweise von Sozialdemokraten in parteipolitischen Auseinandersetzungen mit der Christlich Demokratischen Union im Schulausschuss des deutschen Städtebundes auf die *«Gesamtschulbewegung»* kann er zu diesem Zeitpunkt nicht nachvollziehen. Rückblickend äußert Thiem, dass die Einführung des gegliederten Schulsystems die Mitarbeiter

- 52 1946 wurde in der sowjetischen Besatzungszone das *«Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule»* (1946, S. 130–135) verabschiedet. Es war wegweisend für die nächsten Jahrzehnte und reichte damit auch in die 1949 gegründete DDR hinein. Das Gesetz war der Ausgangspunkt für die Neugestaltung des Schulwesens: Das gegliederte Schulsystem wurde durch die achtjährige allgemeinbildende Schule für alle abgelöst. Durch das sich anschließende *«Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens»* vom ersten Dezember 1959 (ebd. S. 859) wurde die Einheitsschule in die polytechnische Oberschule umgewandelt. Diese gliederte sich in die Unterstufe (Klasse 1–4) und die Oberstufe (5–10). Das nachfolgende Gesetz *«über das einheitliche sozialistische Bildungssystem»* (zitiert nach Helwig 1988, S. 189.) führte 1965 diese Reformen weiter und bestimmte das Schulwesen der DDR bis zu ihrem Ende. Grundlegende Bestandteile stellten nun unter anderem Einrichtungen zur Vorschulerziehung wie etwa die Kindergrippe und der Kindergarten und die zehnklassige allgemeinbildende Oberschule (POS) dar. Letztere gliederte sich in die dreijährige Unterstufe mit angegliederten Hort, die Mittelstufe von den Klassen 4–6 und die Oberstufe bis zur zehnten Klasse (vgl. Baske 1998, S. 186). Die vierjährige Oberstufe schloss mit einer zentralen Abschlussprüfung ab. An die allgemeinbildende Schule für Alle schloss sich die erweiterte Oberstufe (EOS) an, die zum Abitur führte (vgl. Baske 1998, S. 186). Einen zentralen Überblick über das Bildungssystem der DDR und der einzelnen Phasen und Reformen geben beispielsweise Fischer 1992; Anweiler 1988.
- 53 Die Aufnahme an der EOS richtete sich nach dem geplanten Bedarf von Studierenden. Statistisch gesehen stand so nur eine sehr begrenzte Anzahl von Plätzen zur Verfügung (vgl. Helwig 1988, S. 19). Auswahlkriterien für die Aufnahme waren u.a. starke Leistungen, *«einwandfreies Verhalten»* und *«Verbundensein zum Staat»* (Helwig 1988, S. 19).

des staatlichen Schulamtes *«intuitiv eher aus Verantwortung gegenüber, aus der Vergangenheit [...] ohne die entwicklungspsychologischen, auch ethischen Konsequenzen zu überschauen»* unterstützt haben. Dabei entsteht der Eindruck, dass sich Thiem mit einbezieht. Zugleich kann dies als Reaktion auf die Situation nach dem gesellschaftlichen Umbruch im Bildungsbereich gelesen werden: So unterlagen grundlegende Handlungsorientierungen einem Veränderungsdruck. Innerhalb kürzester Zeit musste man sich orientieren und strukturelle, administrative und inhaltliche Veränderungen vornehmen. Dabei überblickte man die *«Konsequenzen»* wie die Schaffung eines Systems der ungleichen Chancenverteilung nicht.

Auslöser des biographischen Wandlungsprozesses bei Thiem und damit Anlass und Möglichkeit, die eigene Position zu überdenken, scheint die auftretende offensichtlich aussichtslose Situation der Regelschulen in A-Stadt zu sein. Dort konzentriert sich *«zunehmend»* ein problematisches Schülerklientel, wobei dies durch die hohe Übergangsquote auf die Gymnasien verschärft wird. Die Lage beschreibt Thiem folgendermaßen: *«Wir haben unsere reformpädagogischen Schulen wie die Bergschule, eine Waldschule haben wir auch noch [...], dann die Turmschule, dann die Lieseschule [...] und die Regelschulen, die man bestenfalls als Hauptschulen bezeichnen konnte»*. Thiem wird offenbar mit der Problematik einer wachsenden Ungleichheit und den damit einhergehenden Schwierigkeiten konfrontiert, deren Bearbeitung einen Strategiewechsel verlangt. Gleichzeitig erfährt Thiem, wie das gegliederte Schulsystem dazu führt, dass die privilegierte bürgerliche Mittelschicht versucht sich mittels des Gymnasiums von der *«bildungsfernen»* Schicht abzugrenzen, *«der Kampf um das Gymnasium, es ist ja offensichtlich ein Kampf der Mittelschicht um ihre sozialen Privilegien»*.

Der Perspektivwechsel wird in einem weiteren Schritt durch die, ebenfalls von außen herangetragenen, Ergebnisse von internationalen wissenschaftlichen Expertisen, wie etwa die von PISA, und die damit in Verbindung stehenden Debatten befördert. Ohne, dass Thiem dies präzisiert, nimmt er nun sichtlich den Bildungserfolg des *«Gesamtschulsystems»* wahr. Dies führt ebenfalls dazu, dass der Behördenleiter abwägt, *«ob die Vorteile des Gymnasiums, die ich 1990 eindeutig und klar für mich entschieden habe, ob die mit den Nachteilen, die diese frühe Trennung bringt, ob das in einem vernünftigen und gesunden Verhältnis steht»*. Gleichermaßen tragen sowohl familiäre Erfahrungen (*«die Unruhe ab der 2. Klasse über die weiteren Entwicklungswege der Kinder»*) als auch *«gelungene Formen gemeinsamen Lernens»* in A-Stadt zu einer Neuverortung bei.

Insgesamt zeigt sich überaus deutlich, dass Thiem durch die geschilderte Erfahrungsaufschichtung zu einer Modifizierung seiner Perspektive kommt. Dadurch akzeptiert er für sich das strukturelle Element des bereits abgelegten Einheitsschulsystems. Als Konsequenz daraus befördert er heute in der Funktion als Bürgermeister und Dezernent Reformschulprozesse, die in Verbindung mit längerem gemeinsamen Lernen stehen, politisch und administrativ.

10.2.8 Zusammenfassung

In der vorliegenden Perspektive dokumentiert sich, dass Thiems Handeln ein bestimmtes Verständnis der Aufgaben eines Staats bei der Ausgestaltung des Bildungswesens zugrunde liegt. Dieses macht er sichtbar, indem er unterschiedliche Facetten der *«Einheitsschule»* aufzeigt und damit die DDR als negativen Gegenhorizont entwirft. Insbesondere in Hinblick auf das Schulsystem konnotiert Thiem mit diesem Staatssystem eine Politisierung und Ideologisierung der Unterrichtsinhalte, Restriktionen, Bestrebungen zur Vereinheitlichung und Zentralisierung sowie Übergriffe in die Familie. Ebenso assoziiert er damit ein nur sehr eingeschränktes beziehungsweise kein Mitspracherecht der Eltern bei der schulischen Handlungskoordination sowie eine hierarchische Steuerung. Vorstellungen und Programme der Staatsspitze wurden per Dekret angeordnet.

Von dieser Vorgehensweise distanziert sich Thiem stark und stellt ihr ein eigenes *«Bild»* des Staates gegenüber. Seiner Auffassung nach hat der Staat eine Aufsichtspflicht, und damit in Verbindung stehend eine Schutzfunktion. Vor dem Hintergrund dieser Aufgabenzuweisung ist die Etablierung der Gemeinschaftsschule im Stadtteil Y zu sehen. Unter anderem durch wissenschaftliche Expertise wurde eine gravierende Bildungsbenachteiligung der dortigen Bevölkerung festgestellt. Thiems Auffassung zufolge unterliegt an dieser Stelle der Staat beziehungsweise die Kommune der Pflicht, dieser Entwicklung entgegenzuwirken.

Als ein Instrument hierfür wird die Gemeinschaftsschule gesehen, welche aufgrund ihrer besonderen Struktur des längeren gemeinsamen Lernens und der spezifischen pädagogischen Ausgestaltung kompensatorisch wirken und gesellschaftliche Teilhabe verstärken soll. Damit einhergehend leistet die Gemeinschaftsschule durch die Förderung des Gedankens der Solidarität einen Beitrag für den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt.

Neben diesen Aufgabenfeldern, so Thiem, trage der Staat lediglich die Verantwortung, die erforderlichen Rahmenbedingungen bereitzustellen. Zu diesen Rahmenbedingungen gehöre nach Thiems Ansicht das Mitspracherecht des Schulträgers beim Einsatz und der Verteilung von Personalressourcen. Nur auf diese Weise kann langfristig die Qualität der Schulen gesichert werden. Ansonsten ist die Gefahr des Scheiterns von Schulentwicklungsprozessen aufgrund unzureichender Ressourcenausstattung gegeben. Eklatant zeigt sich jenes bei der Einführung der Gemeinschaftsschule, bei der keine vollständig entwickelte soziale Welt der Schulreform vorhanden ist. Offensichtlich erkennbar ist eine gut entwickelte Außenarena, die sich durch eine unterstützende landespolitische Rahmung, eine auf kommunaler Ebene veränderte Struktur in Form von Fachdiensten und eine politische Debatte im Parlament auszeichnet. Dem gegenüber steht jedoch eine defizitär ausgeprägte Innenarena: So existiert zwar eine Elternschaft, die Veränderungsprozesse anschieben möchte, augenscheinlich fehlen jedoch Lehrer_innen als das professionelle Element, was in eine Diskursarena eintritt, Reformen anschiebt und letztendlich umsetzt.

Abgesehen von dem Schaffen dieser Rahmenbedingungen hat sich der Staat jedoch, so Thiem, bei innerschulischen Angelegenheiten rauszuhalten. Unter anderem seine Erfahrungen mit Veränderungen von rechtlichen Rahmenbedingungen legen diesen Standpunkt nahe. Wie eine Schule ausgestaltet wird, sollte vor Ort entschieden werden.

Einhergehend mit dieser Idee der Aufgaben eines Staates, knüpft Thiem bestimmte Anforderungen an die Eltern. Als nunmehr autonome Menschen sollen sie ihre gewonnene Freiheit nutzen und bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder eigene Vorstellungen aktiv einbringen.

An dieser Stelle offenbart sich deutlich ein Bruch zwischen den Erwartungen gegenüber den Eltern und Thiems Erfahrungen mit ostdeutschen Eltern: Thiem schreibt ostdeutschen Eltern aufgrund ihrer schulischen Erlebnisse in der DDR eine «Schere im Kopf» zu. Diese Eltern besitzen *«kein Bild von Schule»* und sind somit nicht in der Lage, Schule anderes zu sehen. Diese Eigentheorie stellt er an Eltern in A-Stadt heraus, wo die Problematik verschärft wahrgenommen wird. Die Eltern sind trotz der heterogenen Schullandschaft und der sich damit eröffnenden Möglichkeit bezüglich der Wahl der Schule nicht in der Lage entsprechend ihrer Bedürfnisse und der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder Schulen auszuwählen. Stattdessen orientieren sie sich an dem Schulwahlverhalten von Akademikern. Aufgrund der Existenz dieser «Schere im Kopf» sieht sich Thiem veranlasst, entgegen seines Verständnisses von Staat, Familie und Schule zu handeln und kompensatorisch einzugreifen.

Aus dem Staatsverständnis und der Auffassung, dass dem Elternwillen ein hoher Wert zukommt, ergibt sich ein grundlegendes Spannungsfeld. Die fallspezifische Bearbeitung dessen tritt klar im Zuge der Frage nach dem Standort der Gemeinschaftsschule zutage. Der Elternwille als ein wertvolles Gut wird berücksichtigt und als äußerer Impuls wahrgenommen; vor dem Hintergrund der dem Staat zugesprochenen Aufgabe, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und kompensatorisch zu wirken, wird die Kompetenz einer wohlüberlegten Entscheidung der Verwaltung zugesprochen, die letztendlich die Strukturen vorgibt.

10.3 Die Handlungskoordination aus Sicht der Schulleiterin Jansen

10.3.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview

Frau Jansen war zum Zeitpunkt der Erhebung als Leiterin der Bergschule tätig und stand wenige Wochen vor ihrer Pensionierung. Sie verfügt über jahrzehntelange Berufserfahrung als Lehrerin und Schulleiterin. Als letztere wirkte sie in der Bergschule in A-Stadt. Frau Jansen ist Gründungsmitglied der Bergschule. Sie ist keiner Partei angehörig.

Das Interview mit Frau Jansen fand im Sommer 2010 in ihrer privaten Wohnung statt. Die Kontaktaufnahme erfolgte zunächst über die Sekretärin der Bergschule. Im Anschluss daran kam es zu einem telefonischen Vorgespräch mit Frau Jansen persönlich. Die Schulleiterin zeigte sich von Beginn an bereitwillig und reagierte mit großer Freude auf das Promotionsvorhaben. Vor dem Start des Interviews fand ein 45-minütiges Gespräch über die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen und anderen Bundesländern statt. Das anschließende Interview umfasste 52 Minuten.

Retrospektiv wurde klar, dass die Interviewerin in eine «Expertenfalle» geraten war. Anhand der Dauer des Vorgesprächs, der gegenseitigen Kenntnis und der angesprochenen Themen während des Interviews zeigte sich, dass Frau Jansen der Interviewerin ebenfalls den Expertenstatus zuschrieb. Dies führte zu einem veränderten Antwortverhalten der Schulleiterin. Da insbesondere zum konkreten Ablauf der Handlungskoordination offene Fragen auftraten, erschien eine Nacherhebung notwendig. Diese wurde nach erneutem Kontaktieren der nun ehemaligen Schulleiterin im Sommer 2012 durchgeführt. Aufgrund des engen zeitlichen Rahmens, den die Befragte vorgab, umfasste das Interview 31 Minuten. Das Interview und die Nacherhebung sind in ihrer Kernstruktur argumentativ.

10.3.2 Der Weg zur Antragsstellung

Die Entscheidungsfindung – «dass, was sozusagen dieses Wort Gemeinschafts-schule ausmacht, das war, weshalb wir uns 1989/90 auf den Weg gemacht haben»

Frau Jansen setzt bereits in der Eingangssequenz deutliche Markierer und verweist damit auf die Bedeutung dieser Ereignisse für die Gesamtkonstellation.

J: Da war ich(,) schon der Motor oder der Treiber (1) weil einfach das, was sozusagen dieses Wort Gemeinschafts-schule ausmacht (1) das war, weshalb wir uns 1989/90 auf den Weg(,) gemacht haben Schule zu gestalten. Schule für alle Kinder, die gemeinsam miteinander lernen und leben, wo man nicht aussortiert wird und die das gegliederte Schulsystem durchbricht. (2) Das würde ich aber jetzt so nicht mehr nur sagen(,) weil ich denke, dass die Gemeinschaftsschule, so wie es in Thüringen angedacht ist, uns von Strukturdebatten wegführt. Man kann also Schule von Innen gestalten ohne das andere Schulformen attackiert werden (1) angegriffen werden (1) weggefeht werden. Und das finde ich eigentlich das Schöne. (Jansen, Z. 3–11)

Die Schulleiterin bezieht sich zunächst auf die Gegenwart, indem sie sich in der Proposition als engagierte Schulleiterin einführt, die sich für die Umwandlung der Bergschule in eine Gemeinschaftsschule einsetzt. Dass sie sich selbst als «Motor oder der Treiber» bezeichnet, illustriert ihre technisch geprägte Vorstellung von Schulentwicklung. Dabei sieht sie sich selbst als antreibende Kraft, die als Vorreiter richtungsweisend aktiv die Prozesse initiiert und unterstützt.

Die Entscheidung für eine Gemeinschaftsschule verortet Jansen in die Jahre 1989/1990. Damit gibt die Schulleiterin einen Hinweis auf die zu diesem Zeitpunkt stattgefundenen Debatten durch eine Vielzahl von basisdemokratischen Bürgerinitiativen. Deren zentrale Forderungen umfassten unter anderem Chancengleichheit bei weiterführenden Bildungsangeboten, Mitbestimmungsrecht der Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen bei schulischen Belangen, das Recht der Eltern auf die Erziehung der Kinder, die Integration von Behinderten und alternative Schulmodelle.

Jansen schildert, nach der Wiedervereinigung hätten andere und sie («wir») die Bergschule dahin entwickelt, dass alle Kinder «gemeinsam miteinander lernen und leben, wo man nicht aussortiert wird, die das gegliederte Schulsystem durchbricht», so Jansen. Mehrere Aspekte treten hierbei in den Vordergrund: Es zeigt sich deutlich, dass die innerschulische Entwicklung nicht durch die aktuelle landespolitische Rahmung ausgelöst wurde und bereits zuvor Möglichkeiten der Entwicklung bestanden haben. Gleichmaßen manifestiert sich in Jansens Aussage ihre Orientierung an einer Schulstruktur ohne äußere Differenzierung und am gemeinsamen Unterricht. Darüber hinaus ist die Bergschule in ihrer pädagogischen Ausgestaltung bereits seit der Wiedervereinigung eine Gemeinschafts-

schule, sie trägt nur diese Bezeichnung nicht. Dies konstatiert Jansen explizit an anderer Stelle mit *«Sie ist ja schon eine Gemeinschaftsschule (Z. 152)»*. Die Leiterin der Bergschule hält fest, das geschilderte pädagogische Ansinnen entspräche dem Terminus *«Gemeinschaftsschule»*. Dabei steht offensichtlich der Wortbaustein *«Gemeinschaft»* besonders im Blickfeld. Darüber hinaus deutet sich jedoch auch der Wille der Schulleiterin an, mit der Teilnahme am Pilotprojekt das Label *«Gemeinschaftsschule»* zu erlangen.

Diese Motivkette wird im Anschluss daran durch einen Bezug auf die Gegenwart erweitert: Jansen expliziert, die Gemeinschaftsschule führe von *«Strukturdebatten»* in Thüringen weg. Dabei bezieht sie sich vermutlich auf Diskussionen bezüglich der äußeren Organisation des Schulwesens. Unmissverständlich spricht sich Jansen für die landespolitische Vorgabe aus (*«Und das finde ich eigentlich das Schöne»*), die Gemeinschaftsschule solle nicht eine oder mehrere Schulformen ersetzen, sondern gleichberechtigt als ein weiteres Angebot neben den anderen etabliert werden, ohne das die vorhandenen *«attackiert werden, angegriffen werden, weggefeht werden»*. Die in diesem Zusammenhang verwendeten ausdrucksstarken Passiva zeugen dabei von Emotionalität und sind ein Indiz für Betroffenheit. Deutlich zeigt sich, dass die Schulleiterin für eine Schulvielfalt steht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulleiterin Träger des Gemeinschaftsschulgedankens ist und der Konzeption Rückhalt gibt. Damit einhergehend ist dies ein erster Anhaltspunkt dafür, dass Jansen das Pilotprojekt *«Gemeinschaftsschule im Aufbau»* unterstützt.

In der Konklusion reformuliert sie ihre Beweggründe, die für die Gemeinschaftsschule sprechen:

J: Deswegen würde ich nicht in erster Linie also sagen ähm, «sie durchbricht das gegliederte Schulsystem» sondern ich würde sagen, sie schafft(,) die Möglichkeit des menschlicheren Lernens für Kinder, wo individuelle Lernwege erschlossen werden können (1) Und wo Integration möglich ist und wo man jedem Kind eigentlich gerecht werden kann (3) (Jansen, Z. 11–15)

Ihrer Auffassung nach schaffe die Gemeinschaftsschule nicht nur eine Alternative zum gegliederten Schulsystem, sondern sie ermögliche es, *«individuelle Lernwege»* zu erschließen, *«Integration»* und *«jedem Kind eigentlich gerecht»* zu werden. Die Gemeinschaftsschule wird somit offenbar als die passende Schulform für die optimale individuelle Förderung angesehen.

An der Entscheidung beteiligte Akteure und Institutionen sowie Schritte der Entscheidungsfindung

Im Folgenden eruiert Jansen die einzelnen Schritte der Entscheidungsfindung, die an der Entscheidung beteiligten Akteure und die Auseinandersetzungsarenen:

J: Der erste der das geäußert hat, war ein Kollege, wo wir erst mal gesagt haben «Na mal langsam. Erst gucken wir mal was daraus kommt». Der dann aber dann absolut dagegen war (2)

I: Wie dagegen?

H: Gegen die Gemeinschaftsschule.

I: Wie passt das zusammen?

H: Das weiß ich nicht. Weil:– (1) weil manchmal irgendwelche Interessen wie bei den Landräten eine Rolle spielen und an erster Stelle stehen und nicht unbedingt Sachfragen oder Inhalte. Das ist halt so beim Menschen. Also man kann sich das nicht immer erklären. (4) (Jansen, Z. 74–83)

Für eine unbedingte Wahrnehmung der landespolitischen Initiative zur Gemeinschaftsschule hätte sich zunächst ein einzelner Lehrer der Bergschule ausgesprochen, schildert Jansen. Vermutlich das Lehrerkollegium, sicher jedoch die Schulleiterin selbst (*«wir»*), hätten seine Begeisterung *«warten wir mal ab»* gebremst. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf zurückliegende negative Erfahrungen mit bildungspolitischen Programmen der Landesregie-

rung. Mit Bestimmtheit lässt sich festhalten, dass die Akteure vorsichtig und zunächst abwartend in Hinsicht auf die Entwicklung des Projektes vorgehen wollen.

Der einzelne Lehrer, so berichtet Jansen weiter, hätte sich später unvermittelt von der Gemeinschaftsschule abgegrenzt und gegen sie gewirkt. Die Hintergründe dafür seien der Schulleiterin unbekannt. Sie verweist allerdings diskret auf «Landräte», deren politische Absichten konträr zu «Sachfragen oder Inhalte[n]», wie sie der Gemeinschaftsschule zugrunde liegen, stünden. Augenscheinlich unterlag die anvisierte Schulreform an dieser Stelle einer dilemmatischen Ausgangslage: Die Konzeption der Gemeinschaftsschule wurde unterstützt; dem staatlichen, politisch motivierten, Schulentwicklungsvorhaben standen jedoch zum Teil divergierende ideologisch gefärbte Grundauffassungen⁵⁴ der Lehrer_innen gegenüber. Dies kann zu einer Abwehr- und Blockadehaltung führen. Der plötzliche Widerstand des Lehrers hatte allerdings keine offensichtlich richtungsweisenden Auswirkungen auf die schulinterne Debatte um die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule. Innerhalb der folgenden vier Monate fiel die Entscheidung für die neue Schulform. Warum die abwartende Haltung seitens des Lehrerkollegiums plötzlich aufgegeben wurde, bleibt noch offen.

Chronologisch schildert Jansen im Stakkato-Sprachstil den Ablauf des Prozesses der Entscheidungsfindung:

J: Also es gab (2) jetzt muss ich selber nachdenken (1) Es gab im März 2010 eine erste Zusammenkunft. Da sind vom Ministerium Frau Xaver, Frau Ypsi, ich denke auch eine Juristin – das kann ich mir immer den Namen nicht merken, gekommen und ich weiß nicht wer noch dabei war. Und da haben wir die Koordinierungsgruppe zusammengestellt. Das ist sowas wie eine erweiterte Schulleitungsrunde, die sich in dieses demokratische Gefüge der Bergschule ähnen einpasst und alle die die wollten, konnten teilnehmen. Also es war freiwillig – Lehrer die wollten, Elternvertreter waren da und auch Vertreter der Initiative der Gemeinschaftsschule, die sich in A-Stadt gründen wollte und da haben wir das erste Mal über diese Dinge gesprochen. Dann gab es eine Dienstberatung, also eine Lehrerkonferenz, wo Fragen gestellt werden konnten. Dann gab es mindestens 2 Runden mit den Elternvertretern, wo dazu gearbeitet wurde. Dann ist Frau Ypsi auf Wunsch des Teams noch einmal in die Lehrerkonferenz gekommen und hat Fragen beantwortet. Ja und dann haben wir die Schulkonferenz einberufen und es wurde sozusagen einstimmig (1) dafür gestimmt. (Jansen, Z. 19–32)

Im März 2010 habe ein Treffen mit drei Vertretern des Ministeriums stattgefunden. In Replik auf die Nachfrage der Interviewerin bezüglich der ersten Schritte der Entscheidungsfindung, stellt die Schulleiterin klar, «[d]as habe ich schon betrieben. Ich habe mich gemeldet beim Ministerium. Das war ja sozusagen mein Wunsch seit 1991. Ja, mir ist bewusst geworden, dass ich ganz schön unter Zeitdruck stehe. Ich war ja nur noch wenige Wochen an der Schule, das musste also ganz schnell gehen (Z. 534–538)». Offensichtlich ist Jansen Impulsgeber für den konkreten Beginn der Auseinandersetzung mit der Thematik der Gemeinschaftsschule.

Die nachfolgende Begründungsfigur zeigt an, dass das letztendlich auslösende Moment die besondere Konstellation des persönlichen Motivs von Jansen «Das war ja sozusagen mein Wunsch seit 1991 (Z. 535)» und des Umstandes ihres baldigen Renteneintritts war («musste also ganz schnell gehen (Z. 537 f.)»). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Bereitschaft zu Schulreformen von der individuellen Einstellung und Orientierung des Schulleiters beziehungsweise der Schulleiterin abhängig ist. Darüber hinaus bestätigt sich die Vermutung, dass Jansen die Gemeinschaftsschule befürwortet und deren Einführung begrüßt. Inhaltlich habe bei der benannten Sitzung die weitere Vorgehensweise im Fokus gestanden (Z. 538 f.).

In einem nächsten Schritt hätte sie als Schulleiterin eine «Koordinierungsgruppe» zusammengestellt, die dem «demokratischen Gefüge» der Bergschule entspräche. In der Zusammensetzung wäre diese in etwa einer «erweiterte[n] Schulleiterrunde» gleichzusetzen. Dies ist ein erster Hinweis auf eine beteiligungsorientierte Verfahrensweise. Der Sitzung hätten «alle» auf freiwilliger Basis beiwohnen können. Auch wenn noch offen ist, welche Akteure an dieser Diskursarena beteiligt waren, bestätigt das unbestimmte Zahlwort die Praxis der innerschulischen Partizi-

54 Die Dokumentenanalyse in Kapitel 9.2 unterstützt diese Sichtweise.

pation, also ein bewusstes Einbeziehen aller in den Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozess über die Gemeinschaftsschule.

Im Folgenden spezifiziert Jansen die Anwesenden. Das Gesprächsangebot hätten neben der Schulleitung, Lehrer_innen, Elternvertreter der Bergschule sowie «*Vertreter der Elterninitiative*» für eine Gemeinschaftsschule, die aber nicht mit der der Bergschule identisch war, wahrgenommen. Es wäre erstmals über «*diese Dinge*» diskutiert worden, wobei eine inhaltliche Präzisierung in Jansens Ausführungen noch nicht erfolgt.

Im Anschluss an den offenen Diskussionskreis hätte eine «*Dienstberatung, also eine Lehrerkonferenz*» stattgefunden. In diesem internen Rahmen hätte sich ausschließlich das Lehrerkollegium ausgetauscht, es wären «*Fragen*» gestellt worden. Darüber hinaus wären mindestens zwei Treffen mit Elternvertretern zustande gekommen, «*wo dazu gearbeitet wurde*».

Unter Rückgriff auf die Nacherhebung dokumentiert sich, dass im Fokus der verschiedenen Konferenzen inhaltlich zum einen das «*12 Jahre Problem (Z. 543)*» stand. Zudem wäre ein Katalog mit ungeklärten Fragen zusammengetragen worden. Exemplarisch hierfür stünden, so Jansen, die nachfolgenden vier Punkte: «*Hat die Bergschule eine schriftliche Aussage darüber, dass die Beteiligung am Pilotprojekt tatsächlich das Fortbestehen der bisherigen Struktur und konzeptionellen Ausrichtung nach sich zieht? (Z. 545–547)*». «*[W]as passiert mit den Gemeinschaftsschulen bei einem Regierungswechsel? Wie und wo wird schriftlich garantiert, dass die Gemeinschaftsschulen unabhängig von politischen Veränderungen weiterhin in ihrer Form bestehen bleiben, siehe Sachsen? (Z. 548–552)*» und «*[W]elche konkreten Veränderungen würden sich bei einer Entscheidung unserer Schule für die Gemeinschaftsschule ergeben? (Z. 553 f.)*». Überaus deutlich spiegelt sich in diesen Fragen das unkalkulierbare Risiko zwischen der Entscheidung für die Teilnahme an einer staatlichen Schulreform und möglichen politischen Diskontinuitäten wider. Einerseits besteht der Wille zur langfristig angelegten Schulentwicklung, andererseits existiert jedoch ein Bewusstsein dafür, dass Schulreformen immer von politischen Relevanzsetzungen motiviert sind. Sie sind also in einem erheblichen Maße abhängig von politischen Entscheidungen und Eingriffen. Die dadurch hervorgerufene Unsicherheit wurde verstärkt, weil noch keine gesetzliche Verankerung der Gemeinschaftsschule vorlag. Darüber hinaus wäre in den Beratungen auch ein «*Zusatz für den Beschluss der Schulkonferenz ausgearbeitet (Z. 556 f.)*» worden. Er umfasse die Festlegung, der Gemeinschaftsschule würde nur unter der Prämisse zugestimmt, wenn «*[a]lles, was spezifisch des reformpädagogischen Ansatzes ist (Z. 557 f.)*», beibehalten werden könnte. Für nicht gut befunden wurde außerdem die Vorgabe, dass das Abitur nach zwölf Schuljahren erreicht werden müsste. Zugleich wird die Forderung erhoben, dass «*andere Wege beschritten werden können (Z. 562 f.)*». Jansen macht sich damit für eine eigenständige Ausrichtung und Entwicklung der Einzelschule stark. Dazu bedarf es jedoch gesetzlicher Rahmenrichtlinien, die eine solche Entfaltung unterstützen und nicht unterbinden. Dieser «*Zusatz (Z. 556)*» ist offenbar an das Bildungsministerium adressiert, das den Antrag zur Teilnahme am Pilotprojekt ebenfalls genehmigen muss.

Im Folgenden schildert Jansen, eine weitere Lehrerkonferenz hätte stattgefunden, im Zuge derer die extra eingeladene Frau Y aus dem Bildungsministerium die zuvor benannten Fragen beantwortete. Die letztendliche Abstimmung über die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule wäre im Juni 2010 auf der zu diesem Zweck einberufenen Schulkonferenz erfolgt. Entsprechend der Zusammensetzung der Schulkonferenz hätten Lehrer_innen, Elternvertreter und Schüler_innen einstimmig und unter der bereits angeführten Bedingung für die Teilnahme an dem Pilotprojekt gestimmt.

Diesen Beschluss herbeizuführen, wäre jedoch außerordentlich «*schwer*» gewesen.

J: Aber es war schwer (1) Es war schwer, weil ich nicht erwartet hätte, dass es ähm Gruppierungen in unserer Schule gibt, die sich dagegen(.) aussprechen. Und (2) viele Eltern haben mit dem Kopf geschüttelt. Die Schüler denke ich, waren in dem Moment weiter als bestimmte Lehrer. Also diese Gruppierung, diese Gruppierung hat uns gesagt, dass wäre im Grunde genommen nicht zu verantworten, wenn wir uns nicht bewerben, weil wir sind ja eine Gemeinschaftsschule von klein auf. Das habe ich nicht verstanden (3) (Jansen, Z. 32–38)

Laut Jansen hat es «Gruppierungen» von Lehrpersonen und Eltern gegeben, die sich gegen die Gemeinschaftsschule ausgesprochen hätten. Damit hätte die Schulleiterin nicht gerechnet. Die Schüler_innen hätten sich entsprechend ihrer Erwartung positioniert; deren Verständnis nach sei die Bergschule seit ihrer Gründung eine Gemeinschaftsschule. In dieser Bewertung Jansens spiegelt sich eine Diskrepanz zwischen der partizipativen Praxis der Bergschule und des Innovationswillens der Schulleiterin. Einerseits ist Engagement während des Aushandlungsprozesses in der Phase der Entscheidungsfindung offenbar ein wichtiges Element im Gefüge der Bergschule. Dies schließt Unterschiedlichkeit und gegebenenfalls Gegensätzlichkeit («Gruppierungen [...], die sich dagegen aussprechen» und «Eltern», die «mit dem Kopf» geschüttelt haben) aller Beteiligten ein. Andererseits hat die Schulleiterin eigene Vorstellungen, die sie durchsetzen möchte. Dieses Spannungsfeld findet sich in der Anmerkung Jansens «[das habe ich nicht verstanden» wieder.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule nicht hierarchisch angeordnet, sondern durch einen partizipativen Entscheidungsfindungsprozess bewirkt wurde. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die zukünftige Gemeinschaftsschule «Berg» von der überwiegenden Anzahl der Lehrer_innen, Eltern und Schüler_innen mitgetragen wird.

Nachfolgend präzisiert die Schulleiterin die bereits angedeutete, in den verschiedenen Arenen stark diskutierte Thematik, die Gemeinschaftsschule wäre «eine Schule von 1 bis 12 (Z. 41)» und müsste demnach das Abitur nach zwölf Schuljahren anbieten. Diese Festlegung würde als Korsett und Widerspruch zur propagierten einzelschulischen Entwicklung empfunden werden. Um die Bedeutung dessen zu bestärken, verweist Jansen auf Schulen in ihrem «A-Stadt Umfeld (Z. 44)», die diese Auffassung ebenfalls vertreten würden. Es wird kenntlich gemacht, dass die Schüler_innen der Bergschule, und höchstwahrscheinlich auch jene weiterer Schulen in A-Stadt, bisher das Abitur auf anderem Weg erreichen. Einhergehend mit dieser Problematik zeigt sich zudem latent eine Angst, bereits in die Praxis umgesetzte Ideale könnten während des staatlichen Anerkennungs- und Regelungsprozesses der Bergschule als Gemeinschaftsschule gänzlich verloren gehen. Entsprechend der landespolitischen Vorgabe muss die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule in Abstimmung mit dem Schulträger erfolgen. Um ihn habe sie sich als Schulleiterin, so Jansen, jedoch nicht bemühen müssen.

J: Naja, da musste ich nicht herantreten, weil wir uns da eigentlich immer schon einig waren. Und ich meine, dass wir hier so eine lebendige Schullandschaft haben, das ist schon Herrn Thiem zu verdanken. Er hat ja jahrelang(.) das Schulamt geleitet. Und ich habe überhaupt damals es eigentlich nicht für möglich gehalten, das ein Schulamt Schulen einem so viele Steine in den Weg legen kann. Das hab ich viele Jahre lang nicht begriffen. Und wenn andere mit mir gesprochen haben, aus anderen Schulamtsbereichen, habe ich denen immer kluge Ratschläge gegeben, wie sie das anfangen sollen. Aber da bin ich selber an Grenzen gestoßen, das hat mir alles nichts mehr genutzt, als ich dann sozusagen in der gleichen Situation war, wo genau so die Steine mir in den Weg geleg wurden.

I: Hmm.

J: Also ein Schulamt kann bewirken und kann entwickeln, ein Schulamt kann bremsen (1) kann verhindern(.) Das ist unglaublich (1) obwohl es überflüssig ist. Man braucht es eigentlich nicht. (Jansen, Z. 85–98)

Jansen hält fest, «immer schon» hätten übereinstimmende Vorstellungen zwischen dem Schulträger und ihr existiert. Vermutlich bezieht sie sich dabei auf Schulentwicklung in A-Stadt. Offenbar wurden die Entwicklungsbemühungen der Schule von der lokalen Verwaltung beständig unterstützt.

Im Folgenden führt Jansen Thiem als Dezernent und Bürgermeister ein, in dessen Aufgabenbereich die Schulträgerschaft fällt. Auf Nachfrage der Interviewerin bezüglich der Zusammenarbeit mit dem Schulträger rekurriert Jansen auf die Beziehungsebene. Nach Auffassung der Schulleiterin existiere seit der erlebten deutschen Wiedervereinigung zwischen Herrn Thiem und ihr die Förderung der Schulentwicklung in A-Stadt als verbindendes Element. Dass eine enge Beziehung auch gegenwärtig besteht und von einer ähnlichen Grundeinstellung beider auszugehen ist, findet Ausdruck in Jansens Verweis auf die nonverbale «wir verstehen uns ohne Worte (Z. 460)»

und aktive Gesprächskultur «*Wir tauschen uns so viel aus (Z. 460 f.)*». Diese Annahme bestätigt auch die informelle Verfahrensweise der Entscheidungsübermittlung. Nach der Schulkonferenz, berichtet Jansen, hätte sie Thiem, wie zuvor abgesprochen, telefonisch über «*das Votum (Z. 462)*» für die Gemeinschaftsschule informiert. Am gleichen Abend hätte der «*Kulturausschuss (Z. 462)*» getagt und über die Entscheidung positiv befunden.

Insgesamt wird deutlich, dass die Schulleiterin über eine zwanzig Jahre andauernde Verbindung zu dem kommunalen Entscheidungsträger Thiem und damit zur Kommunalbehörde verfügt. Die Form der Zusammenarbeit kann dabei als vertraulich charakterisiert werden. Als Teil des informellen Netzwerks von Thiem erfährt Jansen Unterstützung im Kulturausschuss, der den Beschluss für die Gemeinschaftsschule für den Stadtrat vorbereitet.

Im Folgenden rekurriert Jansen explizit auf Thiems Leistungen. Ihrer Auffassung nach sei Thiem maßgeblich an der Entwicklung der vielfältigen Schullandschaft in A-Stadt beteiligt. Während Thiem Leiter des Staatlichen Schulamtes gewesen war, so führt Jansen in einem Beispiel an, hätte sie sich nicht vorstellen können, dass das Schulamt «*so viele Steine in den Weg legen*» kann. Aus dieser positiven Erfahrung heraus hätte sie Ratschläge an Kolleg_innen aus anderen Schulamtsbereichen weitergegeben, obwohl ihr deren Probleme unverständlich waren. Deutlich zeigt sich an dieser Stelle, dass bei diversen Aushandlungsprozessen zwischen Entscheidungsträgern im Schulamt und der Schule in A-Stadt ein Einvernehmen herrschte. Offensichtlich bestand ein Zielkonsens. Der Verweis auf die Vergangenheit «*damals*» signalisiert jedoch Schwierigkeiten mit Thiems Nachfolger. Diese Vermutung bestätigt sich im Fortgang. Die Schulleiterin sei im Umgang mit der Behörde nun ebenfalls «*an Grenzen*» gestoßen, ähnlich wie ihre Kolleg_innen, ihr seien «*Steine [...] in den Weg gelegt*» worden. Ebenso wie es sich im Zuge des Gesprächs mit Thiem herausgestellt hat, ist erkennbar, dass lokale Schulentwicklungsprozesse offenbar in Abhängigkeit der Sichtweise der Entscheidungsträger staatlicher Mittelbehörden unterstützt oder verhindert werden.

Auf Bitten der Interviewerin, dies auch in Bezug auf die Gemeinschaftsschule weiter auszuführen, verdeutlicht die Schulleiterin in der Nacherhebung die Differenz mittels zweier Exempel. Zum einen bezieht sie sich dabei auf die Schulleiterberatungen im Schulamt. Zu Zeiten Thiems wäre jede Sitzung mit einem «*pädagogischen Thema (Z. 469)*» gerahmt worden. Durch den persönlichen und fachlichen Austausch («*[i]m gemeinsamen Gespräch, in dem, was angeboten wurde (Z. 471)*») hätte sie sich von den Anstrengungen des Schulalltags erholen können, «*da war das immer so ein Pool, wo ich Kraft tanken konnte (Z. 470 f.)*». Offensichtlich haben diese Rahmenbedingungen zur Arbeitszufriedenheit der Schulleiterin beigetragen. Unter der Leitung des Nachfolgers hätten in den Beratungen lediglich organisatorische und administrative Dinge im Mittelpunkt gestanden, alles andere «*brach weg (Z. 586)*», so Jansen. Zum anderen verweist die Leiterin der Bergschule in einem zweiten Beispiel auf Fortbildungen. Sie berichtet, zeitnah werde ein «*Bildungssymposium (Z. 473)*» stattfinden, dass maßgeblich von der Stadt in Gestalt des Bürgermeisters und Dezernenten Thiem gefördert wird. Eine ähnliche Veranstaltung sei bereits im vergangenen Jahr organisiert worden; eine «*Bildungsmesse (Z. 475)*» sei zusätzlich integriert gewesen. Um die Bedeutung der Konferenz hervorzuheben, betont Jansen die Beteiligung aller Schulen in A-Stadt. In Bezug auf das kommende Symposium und dessen Inhalt führt Jansen aus, auf Wunsch der Schulen von A-Stadt würden neue Akzente gesetzt werden. Der Auftakt werde durch zwei Impulsvorträge gestaltet. Im Anschluss daran würden zwei «*tolle (Z. 477)*» Redner referieren. Es würden drei Workshops zu den Themen «*Inklusion und individuelle Leistungsfeststellung (Z. 479)*» folgen. Die Organisation und Durchführung solcher Fortbildungen seien nach Auffassung von Jansen Teil des Aufgabenspektrums eines Schulamtes. «*Aber da kommt nichts. (3) Das geht alles von Thiem aus (Z. 596 f.)*». Deutlich expliziert die Schulleiterin, dass der Bürgermeister und Dezernent Thiem auch im Bereich der Fortbildungen eine zentrale Figur darstellt. Offensichtlich übernimmt er Aufgaben des Schulamtes und sichert damit die Qualität der Schulen. Ersichtlich ist, dass gegenwärtig das Staatliche Schulamt von Jansen als reine Verwaltungsinstitution wahrgenommen wird, dessen weitere Bedeutung sich nicht erschließt. Fachliche Beratungen durch das Schulamt in Form von Fortbildungen entsprechend der Bedürfnisse vor Ort sind nicht gegeben; die Fortbildungen leben vom Engagement kommunalpolitischer und schulischer Akteure. Aufgrund dieser und anderer Erfahrungen expliziert Jansen «*ein Schulamt kann bewirken und kann entwickeln, ein Schulamt kann bremsen, kann verhindern*». Abschließend resümiert sie «*Man braucht es eigentlich nicht*».

Die Erstellung der Bewerbungsunterlagen – «nur die Sachen zusammenstellen»

Im Folgenden wird das Erstellen der Bewerbungsunterlagen in den Blick genommen.

J: Ähm, ich hab jetzt dummerweise nicht die Kopien meines Ordners da, weil ich den nach L-Stadt gegeben habe für die andere Schule. Ich brauchte eigentlich nur die Sachen zusammenzustellen. Und bei uns war es auch nicht so(.), dass jetzt eine Schulleitung ein Konzept geschrieben hat, sondern da waren alle beteiligt. Und die Sachen mussten nochmal geordnet werden und das was jahrelang da ist, also ist unser Leitbild ist glaube 1995 entwickelt worden. (Jansen, Z. 103–108)

Die Schulleiterin proponiert, bedauerlicherweise habe sie die Unterlagen, vermutlich die Antragsunterlagen, an «die andere Schule» verliehen. Sie präzisiert nicht, um welche Schule es sich handelt, wobei der in der Nominalphrase vorhandene bestimmte Artikel «die» in Verbindung mit dem Adjektiv «andere» darauf hinweist, dass es sich um eine weitere Schule handelt, die sich um eine Teilnahme an dem Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» bewerben möchte. Jansen führt sich wiederholt als engagierte Schulleiterin ein, die zu einer erfolgreichen Bewerbung der anderen Schule beitragen möchte. Das Gelingen des Pilotprojektes zu unterstützen, ist, und dieser Schluss liegt abermals nahe, sehr im Interesse der Schulleiterin.

Für die Bewerbungsunterlagen, expliziert Jansen, hätten «nur die Sachen zusammen[gestellt]» werden müssen. Deutlich wird hier, dass die betreffenden Konzepte bereits vor längerer Zeit erarbeitet wurden und die Anforderungen des Bildungsministeriums für die Teilnahme an dem Pilotprojekt bereits in der Bergschule seit mehreren Jahren konzeptuell schriftlich verankert sind. Es bestätigt sich die Annahme, dass die aktuelle landespolitische Rahmung nicht Auslöser der innerschulischen Entwicklung der Bergschule ist. An der Erstellung des «Konzeptes» wären «alle», also die gesamte Schulgemeinde, beteiligt gewesen, so die Leiterin. Demnach ist die Ausarbeitung des Konzeptes durch Aushandlungsprozesse zwischen den Mitwirkenden entstanden.

Im Folgenden konkretisiert Frau Jansen die Konzepte und benennt exemplarisch «unser Leitbild». Sie verweist auf die Entstehungszeit «1995» und zeigt damit an, dass der Leitfaden bereits vor über 16 Jahren entstanden ist. Die Verwendung des Possessivpronomens «unser» signalisiert neben dem Besitz von etwas im weiteren Sinn Zugehörigkeit, Zuordnung und Verbundenheit.

Derart dokumentiert sich, dass sich durch den Einbezug und das Engagement die schulischen Akteure mit dem Leitbild identifizieren. Eine inhaltliche Ausführung des «Leitbildes» bleibt jedoch aus. Möglicherweise wird die Interviewerin als Mit-Expertin gesehen, welche die spezifische reformpädagogische Konzeption der Schule kennt.

Mit der Vergewisserungsfrage seitens der Interviewerin «Und «alle» heißt, es wurde mit Eltern und Schülern und Lehrkräften diskutiert oder war das anders?» Z. 109 f.) soll der kollektive Akteur ausdifferenziert werden. Die Schulleiterin beantwortet die Frage mit «Ja, natürlich» und bestätigt damit, dass sowohl Lehrer_innen als auch Eltern und Schüler_innen an der konzeptuellen Arbeit beteiligt waren. Sie drückt durch die Verwendung des Adverbs «natürlich» eine Form des Erstaunens oder der Verwunderung über die Nachfrage nach etwas Selbstverständlichem aus. Offensichtlich ist die Integration aller Beteiligten in schulische Entwicklungsprozesse für Jansen selbstredend und hat einen hohen Stellenwert.

J: Ja, natürlich(.).(1) Also die Konzepte, die da sind, wurden mit allen Beteiligten, die Sie jetzt genannt haben, entwickelt. Mir hat mal eine Elterngruppe gesagt, das Schöne(.) ist an unsere Schule, dass man nicht nur geholt wird, wenn man zu handwerklichen Dingen gebraucht wird, sondern das man wirklich Schulentwicklung mitmachen kann. (Jansen, Z. 111–114)

Die Rückmeldung seitens der Eltern, die in Form einer positiven Bewertung («das Schöne») vorgebracht wird, sowie deren Engagement, würden für sie eine Bestätigung der Praxis der innerschulischen Teilhabe darstellen, schildert Jansen daran anschließend. In der Äußerung einer «Elterngruppe», «das Schöne ist [...], dass man nicht

nur geholt wird, wenn man zu handwerklichen Dingen gebraucht wird, sondern das man wirklich Schulentwicklung mitmachen kann», liefert den Beleg, dass Eltern nicht nur als bloße «Helfer» der Schule bei peripheren Aufgaben betrachtet werden wollen. Sie verfügen über großes Interesse, an Schulentwicklungsarbeit mitzuwirken. Zugleich ist der Bewertung implizit, dass sich die Eltern bereits erfolgreich eingebracht haben. Sie fühlen sich in ihren Anliegen ernst genommen und tragen die Entwicklung der Schule und deren pädagogische Ausgestaltung mit. Dabei lässt sich nicht genau feststellen, ob neben der gewählten Elternvertretung auch mandatslose Eltern im gleichen Maße in die schulische Handlungskoordination einbezogen werden, jedoch liegt die Vermutung nahe. Diese Annahme wird durch die Benennung «eine[r] Elterngruppe» unterstützt, da auf diese Weise aufgezeigt wird, dass es neben einer noch weitere aktive Elterngruppen gibt.

Im Folgenden wird der konzeptuelle Ansatz durch zwei Exemplifizierungen verdeutlicht.

J: Und wenn Sie mal auf der Homepage gucken. Die Eltern haben einen Elternleitfaden(,) erarbeitet. Da haben die 1,5 Jahre dran gearbeitet – das ist auch so etwas wie ein Konzept. Also sie beantworten Fragen(,) die immer wieder von Eltern gestellt werden zur Schule. Und wir haben immer einen inhaltlichen Schwerpunkt jedes Jahr gehabt, wo wir mit den Eltern dran gearbeitet haben (1) Einmal war es die Integration von behinderten Kindern, dann war es die große Fragestellung «Wie lernt eigentlich ein Kind «richtig» und was können Eltern dazu beitragen, was erwarten sie von der Schule». Also, es waren immer Inhalte denen wir uns zugewandt haben und unsere Schülersprecher fahren einmal im Jahr in Klausur – 2 Tage – und widmen sich dann auch sozusagen einer Sachaufgabe. Und die Dinge sind alle da. (Jansen, Z. 114–123)

Zum einen hätten die Eltern einen «Elternleitfaden» erstellt. Er befinde sich auf der «Homepage» der Bergschule und habe die Funktion, «Fragen» von Eltern zu beantworten. Der Verweis auf die Internetseite bezeugt, dass diverse Gestaltungsmöglichkeiten auch nach außen sichtbar gemacht werden. Die Ausarbeitung des Leitfadens entspräche «so etwas wie ein[em] Konzept»; eine weitere inhaltliche Präzisierung wird nicht vorgenommen. Ebenso wenig lässt sich ein genaues Zeitfenster der Entstehung ermitteln. Lediglich die Dauer der Erarbeitung von «1,5 Jahre[n]» wird expliziert. Die Aufforderung, auch auf die «Homepage» zu schauen, sowie die annähernde Gleichsetzung des Elternleitfadens mit einem «Konzept» sind Anhaltspunkte dafür, dass die Schulleiterin der Elternarbeit große Wertschätzung entgegenbringt. Eine solche Anerkennung kann auch als Zustimmung gewertet werden. Zum anderen führt Jansen als zweite Exemplifizierung an, sie hätten «immer einen inhaltlichen Schwerpunkt jedes Jahr gehabt, wo wir mit den Eltern dran gearbeitet haben». Das Personalpronomen «wir» wird nicht konkretisiert. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass es sich neben der Schulleiterin um das Lehrerkollegium handelt. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit den Eltern zu «inhaltlichen Schwerpunkten» lässt die Deutung zu, dass die Elternbeteiligung in der Bergschule über rechtliche Vorgaben⁵⁵ hinaus geht. Dies verdeutlichen auch die sich daran anschließenden Exemplifizierungen «die Integration von behinderten Kindern, [...] die große Fragestellung «Wie lernt eigentlich ein Kind «richtig» und was können Eltern dazu beitragen, was erwarten sie von der Schule». Dass die Schüler_innen als direkt Betroffene ebenfalls involviert sind, signalisiert beispielsweise die jährlich stattfindende «Klausur», im Zuge derer zu «Sachaufgaben» gearbeitet wird. Mit dem eine Zusammenfassung oder Schlussfolgerung einleitenden Adverb «Also» beendet Jansen ihre Ausführungen dazu und betont erneut, «es waren immer Inhalte, denen wir uns zugewandt haben. Und die Dinge sind alle da». Generell zeigt sich überaus deutlich, dass sowohl Eltern als auch Schüler_innen neben der formellen Mitbestimmung in Entscheidungsgremien in schulische Handlungsfelder wie die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens aktiv involviert werden. In Bezug auf die Entscheidungsfindung zur Gemeinschaftsschule haben die bereits über Jahre bestehenden Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung und der hohe Partizipationsgrad der Eltern und Schüler_innen vermutlich zur Vertrauensbildung beigetragen und damit den Entschluss zur Umwandlung mitbefördert.

55 Rechtliche Bestimmungen in Thüringen zur Elternvertretung finden im ThürSchulG §38 Verankerung.

10.3.3 Überzeugungsarbeit für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule leisten – «Mehrheiten zu finden»

Nachdem die Schulleiterin nach ihrer Rolle bei der Einführung der Gemeinschaftsschule gefragt wird, konstatiert sie kurz *«Mehrheiten zu finden dafür (Z. 101)»*. Es wird der Eindruck erweckt, dass Jansen bei dem Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozess um die Gemeinschaftsschule verstärkt in der Funktion eines Kommunikators und als Vermittlungsinstanz zu Lehrerkolleg_innen und Eltern agiert. Diese Vermutung findet Bestätigung in jener Passage, in welcher die Schulleiterin von ihrer Wirkung als Vermittlerin für die Eltern erzählt. Im Fokus der Diskursarena steht das Abitur nach zwölf Jahren.

J: Und jetzt muss man halt gucken wie man sozusagen Schülern (1) die Möglichkeit gibt, die das möchten, ähm nach 12 Jahren das Abitur zu machen. Also wir haben den Kunstgriff getan, dass wir Schülern immer ein Ausgangsjahr angeboten haben. Die waren in der 11 weg und sind dann in der 12 sozusagen wieder eingestiegen. Aber das ist auch das Problem, das Eltern Angst macht. (Jansen, Z. 126–130)

Gegenwärtig, so Jansen, bestehe die Aufgabe darin, den Kindern und Jugendlichen das Ablegen des Abiturs auch nach 12 Jahren zu ermöglichen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass als Folge einer politischen Entscheidung eine Umstrukturierung der Einzelschule notwendig wird. Zugleich signalisiert die Schulleiterin ihre Bereitschaft dafür.

Nachfolgend führt Jansen die bewährte spezielle Struktur der Sekundarstufe II der Bergschule aus: Sie sei so angelegt, dass der Schülerschaft ein «Orientierungsjahr» geboten werde, *«[d]ie waren in der 11 weg»*. In der zwölften Klasse wären die Schüler_innen wieder *«eingestiegen»* und hätten nach dreizehn Schuljahren das Abitur abgelegt. Dies verursache bei den Eltern *«Angst»*. Dabei wird an dieser Stelle nicht ausdifferenziert, worauf sich diese bezieht. Als Konsequenz der angedachten Umstrukturierung sehe die Elternschaft die Gefahr einer *«2-Klassen-Gemeinde»*, führt Jansen fort. Offenbar plant die Schule, das Abitur sowohl in der zwölften Klasse als auch in der dreizehnten Klassenstufe anzubieten.

Diese Vermutung findet im Fortgang der Sequenz Bestätigung.

J: Also sie haben Angst, dass sozusagen dann eine 2-Klassen Gemeinde entsteht in der Schule. Obwohl ich da den Eltern auch gesagt habe «Sagt mal Leute. Wir haben Kinder in den Gruppen, die sind in der Altersgruppe der 7. 8. und 9. Schuljahre, die sind 20 weil sie eine Behinderung haben, da kommt kein Mensch auf die Idee, dass es eine 2-Klassen-Schulgemeinde ist. Wir haben Hauptschüler drin, wir haben Realschüler drin, wir haben künftige Abiturienten drin. Ich weiß auch nicht, warum jetzt plötzlich bei denen in der Abiturstufe, wenn jemand mit 12 Jahren Abitur macht und jemand mit 13, warum da plötzlich so eine Angst(.) entsteht. Vielleicht, weil es die Schicht ist in einer Schule die das größte Ausdrucksvolumen(.) besitzt und sich artikulieren kann.

I: @das haben sie echt schön gesagt@

J: Ich muss gerade an den Hamburger Volksentscheid denken. Und das kann man nicht vom Tisch wischen. Es ist da und wenn:– (1) also wenn das eben geäußert wird, dann muss ich das ernst nehmen. (Jansen, Z. 132–145)

Die *«Angst»* einer *«2-Klassen-Gemeinde»* sehe die Schulleiterin als unbegründet an; sie setze diesem Argument die gängige Praxis der Bergschule entgegen und führe als Beispiel aus, dass in den Klassenstufen sieben, acht und neun behinderte Kinder, die bereits *«20 Jahre»* alt sind, gemeinsam mit den anderen unterrichtet werden. Auch würden grundsätzlich *«Realschüler»*, *«Hauptschüler»* und *«zukünftige Abiturienten»* zusammen lernen. Niemand käme dabei, so Jansen, auf den Gedanken einer *«2-Klassen-Schulgemeinde»*. Ihr sei es unverständlich, warum diese Angst und die angeschlossene Diskussion zeitgleich mit der Debatte um die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule (*«jetzt plötzlich»*) aufkomme. Ihrer Auffassung nach handele es sich um eine bestimmte *«Schicht [...], die das größte Ausdrucksvolumen besitzt und sich artikulieren kann»*. Zweierlei kristallisiert sich heraus: Zum einen wird der Kreis der Elternschaft eingegrenzt; es handelt sich offenbar um Eltern, deren Kinder die Sekundarstufe II besuchen. Dies

ist ein Hinweis auf ein überwiegend bürgerliches, möglicherweise sogar bildungsbürgerliches Milieu (*«bei denen in der Abiturstufe»*). Zum anderen verweist der zum Ausdruck gebrachte Widerstand dieser Eltern auf die *«Angst»* vor ungleichen Chancen und der Herabsetzung innerhalb ihrer Schicht. In dieser gesellschaftlichen Gruppe besteht allem Anschein nach wenig Veränderungsbereitschaft in Bezug auf innerschulische Reformen, sobald die Gefahr einer Statusverschiebung gesehen wird. Auch vor dem Hintergrund des *«Hamburger Volksentscheides»* sehe sie es als ihre Aufgabe an, in Dialog mit den betreffenden Eltern zu treten und die Ängste zu diskutieren. Ihrer Auffassung nach könne man *«das [...] nicht vom Tisch wischen»*. Ersichtlich ist, dass Jansen die Emotionen der Eltern ernst nimmt. Sie greift diese auf, setzt sich mit ihnen auseinander und vermittelt dadurch das Gefühl eigener Überzeugung. Vermutlich trägt dieses Verständnis sehr zum Abbau der Gegenwehr bzw. des Misstrauens bei. Gleichmaßen zeigt sich, dass die Schulleiterin die Eltern für die Gemeinschaftsschule gewinnen möchte. Wenn die Umwandlung gelingen soll, verdeutlicht sie mit ihrer Einstellung, bedarf es auch des Elternwillens.

Dass die Schulleiterin verstärkt als Kommunikator wirkt, tritt auch in der folgenden Sequenz im Rahmen ihrer Überlegungen zu einer weiteren Problematik von innerschulischen Entwicklungsvorhaben signifikant hervor.

J: Das ist übrigens noch ein Punkt, was ich mir überlegt habe (1) warum man jetzt mit der Gemeinschaftsschule so teilweise auf Widerstand gestoßen ist. Weil eine Aufbauphase immer Stress macht, das ist immer schwer.

I: Ja.

J: Und die Leute, die das nicht von Anfang an mitgemacht haben, die sind gekommen:- wir haben ja auch sehr viele junge Leute bekommen und die sind schon in ein fertiges(.) Konstrukt reingekommen und haben diese ganzen Probleme nicht miterlebt. Und es macht ihnen jetzt Angst, dass jetzt plötzlich in ihren Augen etwas Neues kommen soll.

I: Ja, das verstehe ich.

J: Und das darf man ihnen nicht anlasten. (Jansen Z. 243–252)

Die Schulleiterin führt an, Schulentwicklungsvorhaben würden partiell auf Gegenwehr stoßen, weil eine *«Aufbauphase»* sehr anstrengend sei, *«das ist immer schwer»*. Diese Problematik verschärfe sich ihrer Meinung nach, weil *«Leute, die das nicht von Anfang an mitgemacht haben, [...] wir haben ja auch sehr viele junge Leute»* die Schule, so auch die Bergschule, nur in ihrem Ist-Zustand, als ein *«fertiges Konstrukt»*, kennen. Die Betroffenen hätten den Prozess des Aufbaus und die damit einhergehenden *«Probleme»*, den Umgang mit Schwierigkeiten und ihre Bewältigung in der Vergangenheit, nicht erlebt. Vermutlich sei jenes *«Nicht-Wissen, was auf sie zukomme»*, der Auslöser von *«Angst»* und einer Abwehrhaltung. Diese Reaktionen dürfe *«man ihnen [jedoch] nicht anlasten»*, so Jansen verständnisvoll. Damit signalisiert die Schulleiterin zweierlei: Für die Umsetzung einer Schulreform ist ein Lehrerkollegium unerlässlich, das hinter der Konzeption steht. Um Vorurteile und Widerstände abzubauen, ist eine Auseinandersetzung mit diesbezüglichen Emotionen erforderlich. Der Aspekt der Kommunikation tritt dabei erneut in den Vordergrund. Außerdem deutet die Schulleiterin indirekt auf eine Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung der Gemeinschaftsschule hin: Es müssen Lehrer_innen in dem Kollegium vertreten sein, die Erfahrungen mit der Planung und Umsetzung von Reformen besitzen und dieses Wissen weitergeben können. Sie fungieren in einem neuerlichen Umwandlungsprozess als Multiplikatoren.

Diese Notwendigkeit illustriert Jansen im Anschluss daran anhand von drei Beispielen. Erstes Exempel bezieht sich auf den Diskurs zum Umzug der Bergschule und zur damit in Verbindung stehenden Standortfrage:

J: Also zum Beispiel als es um diesen Umzug ging, hat eine Kollegin, die eine sehr gute Lehrerin ist, eine ganz junge Kollegin, gesagt «also sie ist ja da in dem Stadtteil Y groß geworden und sie hat sich jetzt die Schule angeguckt und da gibt's Graffitischmierereien und das ist alles nicht gut». Als wir in die Schule gezogen sind, war die Schule ringsherum beschmiert. Da haben wir erst mal:- das sah dann aus als wenn man so ein Bettuch gespannt hat, da haben wir erst mal in dieser Höhe alles weiß angepinselt. Dass das erst mal weg ist von außen, bloß nicht dort wo Fenster waren konnte man das machen. Die waren nach wie vor noch beschmiert.

Also (1) wer das erlebt hat, der kann darüber nur lachen. Aber wer das eben nicht:- wer jetzt die Schule von außen sieht, der denkt, ach wie schön und wunderbar. (Jansen, Z. 252–261)

In diesem Rahmen hätte eine «junge» Lehrerin Bedenken bezüglich der geplanten neuen Lage der Gemeinschaftsschule geäußert. Aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen «*sie ist ja da in dem Stadtteil groß geworden*» und dem derzeitigen Zustand des Gebäudes («*Graffiti-schmierereien*») wäre der Standort ihrer Auffassung nach nicht optimal. Unübersehbar reflektiert die Lehrerin die sozialen Problemlagen des Stadtteils Y. Das Graffiti sowie der Verweis auf eigene prägende Lebensereignisse können als Sinnbilder dafür gesehen werden. Es wird deutlich, dass die Bereitschaft für schulische Veränderungsprozesse von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Sinngebungen abhängig ist. Dem setzt die reformerfahrene Schulleiterin ihre Erfahrungen entgegen. Zum Beispiel hätte sie anknüpfend an das Problem der «*Graffiti-schmierereien*» geschildert, wie sie beim Bezug des gegenwärtigen Gebäudes der Bergschule alle Wände, die Fenster inklusive, mit Graffiti beschmiert vorfand. Dabei verweist die Detailtreue in dieser Sequenz auf einen erhöhten Emotionalisierungsgrad hin. Offenkundig steht Jansen das Erleben noch plastisch vor Augen. In Eigenregie («*Wir*») wäre damals das Mauerwerk weiß gestrichen worden. Dadurch hätte sich der optische äußere Eindruck wesentlich verbessert. Letztendlich konstatiert sie, «*Wer das erlebt hat*», der könne über solche Bedenken «*nur lachen*».

Auch mit den folgenden Ausführungen skizziert Jansen, welchen Herausforderungen begegnet wurde, als beispielsweise eine neue Stammgruppe aufgebaut oder gemeinsamer Unterricht organisiert werden musste. Diese Erlebnisse und Erfahrungen würden den später hinzugekommenen Lehrpersonen oft fehlen. Viele seien sich zum Beispiel nicht im Klaren darüber, vor welche Aufgabe man gestellt ist, wenn das Schuljahr starte und Kinder unterschiedlicher Herkunft zusammengeführt werden müssten, «*die sich nicht kennen, die Angst haben davor, die sonst wo herkommen, wo viele Kinder auch schon eine Schulbiographie haben, wo sie gescheitert sind* (Z. 264–266)».

Des Weiteren sei den betroffenen Lehrkräften nicht bekannt, wie man neue Gruppen aufbaue. Dabei ständen die Verantwortlichen jedes Jahr erneut bis zum Abschluss der Schülerkarrieren vor denselben Schwierigkeiten, da der älteste Jahrgang wegen des Übergangs in die nächste Dreijahresgruppe erneut aufgebaut werden müsse (*Wenn sie eine Gruppe aufbauen – 4tes, 5tes, 6tes Schuljahr – dann ist dieser 6. Jahrgang immer der älteste. Der kommt in die nächste Gruppe, die wieder aufgebaut wird* (Z. 269–271).

In diesem Zusammenhang resümiert die Schulleiterin noch einmal:

J: Und das sind alles so Dinge, ähm die haben wir zigmal erlebt, aber die neu gekommen sind oder in diese geordneten Verhältnisse gekommen sind, den macht jetzt alles was neu ist Angst. (Jansen, Z. 273–275)

Vor dem Hintergrund des Beschlusses für die Teilnahme an dem Pilotprojekt dokumentiert sich, dass der Erfolg von schulischen Veränderungsprozessen im hohen Maße von der Beziehungsebene abhängig ist. Seitens der Schulleitung müssen die Bedürfnissen des Kollegiums und die der Eltern, sowie bestehende Unsicherheiten und Unklarheiten aufgegriffen und debattiert werden. Offensichtlich befördert solch eine Auseinandersetzung die Vertrauensbildung, Identifikation und Motivation. Diese Aufgabe setzt jedoch, wie bei Jansen ersichtlich wird, ein hohes Engagement der Schulleitung sowie die Fähigkeit der Perspektivübernahme voraus.

10.3.4 Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Einführung der Gemeinschaftsschule – «genügend Raum geben, sich von unten her entwickeln»

In diesem Abschnitt des Interviews formuliert die Schulleiterin Bedingungen, die, basierend auf ihren Erfahrungen, zu einer erfolgreichen Schulentwicklung beitragen. Diese bereits bewährte Strategie sieht sie auch für die Einführung der Gemeinschaftsschule als vielversprechend an.

J: Also ich denke, dass wir im Moment in einer Verantwortung sind, alles dafür zu tun, dass die Schule eine Lobby bekommt und das nichts schief geht. Und hier in A-Stadt haben wir die Erfahrung gemacht, dass, wenn man einer Schule nur genügend Raum gibt, sie sich von unten her entwickeln kann. Dann funktioniert das auch. Denn schauen sie, wir haben hier in A-Stadt bisher zwei Schulen, die vom 1. Schuljahr bis in die Abiturstufe arbeiten (1) Ja, und die sind staatliche Schulen. Wir haben eine weitere Schule, die sich auf den Weg gemacht hat, das ist die Liese-Schule. Obwohl da eben auch das Problem ist, dass die zwei Schulleitungen nicht so harmonisieren und da jeder um seine Pfunde kämpft und ringt. Aber ich muss sagen(,) dass diese Regelschule jetzt, also soweit wie ich diesen Einblick habe, eine wunderbare Integration macht. Auch mit sehr schwierigen Fällen und das ganz prima hinkriegt. Und es ist (1) ein Raum geschaffen wurden wo sich eine Gemeinschaftsschule von unten entwickeln kann und die auch nicht geschluckt wird von der Bergschule. Das war mir zum Beispiel sehr wichtig, weil ich denke, das geht auch nicht, also man kann nicht eine Schule wachsen lassen und dann sagt man, du hast dich jetzt deinem großen Bruder hier unterzuordnen. (Jansen, Z. 159–173)

Die Schulleiterin betont mit Nachdruck, für «die Schule» sei gegenwärtig eine wirkmächtige Unterstützung («Lobby») unbedingt notwendig, damit «das nicht schief geht». Auch wenn an dieser Stelle offen bleiben muss, ob Jansen konkret die Bergschule oder das Gesamtprojekt der Einführung der Gemeinschaftsschule fokussiert, worauf sich die geforderte Unterstützung bezieht und wer sie leisten könnte, zeigt sich indirekt, dass die Schulleiterin grundsätzlich eine Gefährdung der Gemeinschaftsschule befürchtet. Um ihr entgegenzuwirken, sollte zwingend Unterstützung organisiert werden.

Im Anschluss daran benennt die Funktionsträgerin eine Reihe von Gelingensbedingungen für eine aussichtsreiche Schulentwicklung. Dabei rekurriert sie auf ihre Erfahrungen in A-Stadt. Dort hätte man den Schulen «genügend Raum» gegeben und sie sich von innen heraus entwickeln lassen («von unten her entwickeln»). Damit macht die Leiterin der Bergschule deutlich, dass die erfolgreiche Schulentwicklung in A-Stadt auf jeweils einzelschulischer Anstrengung basiert. Alle Schulen haben sich in Eigeninitiative positiv verändert. Die verwendeten Raum- und Wachstumsmetapher verweisen dabei indirekt auf Ressourcen, die zur Verfügung gestellt worden sind, zum Beispiel Zeit zur Entfaltung.

Als Beleg für die gelungene Schulentwicklung führt Jansen zunächst zwei Schulen in A-Stadt an, in der die Schüler_innen von der ersten Klasse bis zur «Abiturstufe» lernen können. Dabei handele es sich um «staatliche Schulen», hebt sie hervor. Offensichtlich hat jener strategische Ansatz zur Entwicklung der beiden Schulen zu längerem gemeinsamen Lernen («zusammen arbeiten») funktioniert. Eine unabsichtliche Einschränkung markiert Jansen bei der Nennung der dritten Schule, der Lieseschule. Diese habe sich ebenfalls «auf den Weg gemacht». Vermutlich wird auch sie bis zur gymnasialen Oberstufe umstrukturiert, jenes bleibt jedoch implizit. Dabei steht der «Weg» sinnbildlich für einen noch unvollendeten Entwicklungsprozess. Bei dieser Schule bestehe die Problematik, dass «die zwei Schulleitungen nicht so harmonisieren», deutet Jansen an. Ohne eine diesbezügliche Präzisierung, ob die Schwierigkeiten aufgrund zweier Schulstandorte oder einer Zusammenlegung existieren, kann nur vermutet werden, dass möglicherweise die Entwicklungsimpulse von außen an die Schule herangetragen worden sind. Die hervorgehobene «wunderbare» Integrationsarbeit des Regelschulteils könnte als Argument für eine schulinterne Initiative stehen. Als ein viertes und letztes Beispiel schildert Jansen, nun sei ebenso für die Gemeinschaftsschule in Gestalt der Bergschule die Möglichkeit zur eigenständigen Entwicklung «von unten» («nicht geschluckt wird von der Bergschule») geschaffen worden. Das sei ihr besonders wichtig. Ihrer Auffassung nach würde es nicht funktionieren, eine Schule eigenständig aufwachsen zu lassen und anschließend räumlich oder mental mit einer anderen zusammenzulegen, sodass sie sich beim «großen Bruder unterordnen» müsse.

Das Verständnis vertieft sich an dieser Stelle unter Rückgriff auf Jansens Ausführungen in der Nacherhebung. Auf Nachfrage der Interviewerin erläutert sie, eine Gemeinschaftsschule («Knirps» (Z. 514)) am Standort Y würde aus einer von der Bergschule unabhängigen Elterninitiative entstehen. Da die Schule infolge der schnellen Gründung keine Bestandsnummer innerhalb des Schuljahres erhalten hat, «hat die Bergschule sie unter ihre Fittiche genommen (Z. 515 f.)». Damit könne die Schule offiziell als räumlich ausgelagerter Schulzweig der Bergschule arbei-

ten und ebenfalls am Pilotprojekt der Landesregierung teilnehmen. Im kommenden Jahr werde sie dann den Status einer eigenständigen Gemeinschaftsschule erlangen. Deutlich treten hierbei zwei Aspekte hervor. Zum einen eruiert Jansen als einen Gefährdungsfaktor die Dominanz der Bergschule (*«großen Bruder»*). Sie sieht das Risiko, die bereits etablierte Gemeinschaftsschule Berg könnte die kleine neugegründete Gemeinschaftsschule *«schlucken»*. Zum anderen macht sie sich wiederholt für die Entwicklung der Einzelschule stark. Sie verweist darauf, dass Schulen eigenständig wachsen und ein eigenes Profil entwickeln müssen. Erst dadurch erhalten sie die Möglichkeit, sich von anderen, bereits etablierten Größen abzugrenzen. Dabei sind in manchen Fällen durchaus unkonventionelle, kreative Lösungen gefordert, wofür Thiem ein Garant ist (*«Den gleichen Kniff haben wir schon einmal gemacht»* (Z. 649 f.)). Prinzipiell kann festgestellt werden, dass die angeführten Exemplifizierungen für eine funktionierende einzelschulische Entwicklung in A-Stadt – auch ohne die Gemeinschaftsschule – stehen.

Im Anschluss daran hält die Schulleiterin fest, das habe *«Herr Thiem jetzt auf den Weg gebracht, dass da für das nächste Jahr wirklich eine eigenständige Perspektive da ist»* (Z. 175 f.). Damit wechselt Jansen auf die administrative Ebene und benennt eine dritte Gelingensbedingung. Augenscheinlich bedürfen Schulentwicklungsprozesse der Flankierung von Thiem und damit der Kommune beziehungsweise des Schulträgers.

In der Bilanzierung betont Jansen noch einmal die hohe Bedeutung der Unterstützung der kommunalen Administration:

J: Diese Sachen hier, diese Schullandschaft in A- Stadt ist möglich geworden, weil man sozusagen ganz bewusst gesagt hat, Schulen können sich entwickeln. Und das sehe ich mit dem Projekt Gemeinschaftsschule gegeben. Und wenn wir jetzt alle daran arbeiten, dass sozusagen die Schulen, die sich in der ersten und in der zweiten Phase beworben haben, dass die den Weg ein Stück geebnet bekommen, und wirklich den Raum bekommen und die Unterstützung bekommen, dass das gut funktioniert, dann denke ich, ist sehr viel gegeben. Ich meine, dass hat hier in A-Stadt ja auch Schule gemacht und das war nicht so, dass man gesagt hat, naja wir wollen das auch so machen, sondern es sind doch die Schulen zuerst sehr belächelt worden. Und das hat ja auch nicht gleich begonnen, also das hat auch ein Stück gedauert. Und die Schulleiterin von der Turmschule hat ja auch nicht gleich begonnen. (1) Das hat auch n Stück gedauert. Und insofern denke ich schon, dass man ein ganzes Stück dazu beitragen kann. Ich weiß eben bloß nicht, wie man die Sachen jetzt gesetzlich durchkriegt mit diesem enormen Gegenwind und diesem Druck(.) der da steht. (Jansen, Z. 177–191)

Die Schullandschaft in A-Stadt wäre in derartiger Vielfalt entstanden, weil der Schulträger *«bewusst»* darauf vertraut hätte, dass die einzelne Schule sich selbständig entwickeln könnte. Diese Form der Unterstützung wäre, so Jansen, auch der Gemeinschaftsschule in A-Stadt sicher. Darüber hinaus würden jedoch alle Gemeinschaftsschulen, die an dem Pilotprojekt teilnehmen, zusätzlichen Rückhalts bedürfen, damit ihnen keine Hindernisse in den Weg gelegt werden (*«dass sie den Weg ein Stück geebnet bekommen, und wirklich den Raum bekommen und die Unterstützung bekommen»*). Dabei sieht sich Jansen selbst (*«wir»*) in Verantwortung für den Erfolg des Pilotprojektes. Dass sich dies auch auf eine unerlässliche landespolitische Unterstützung bezieht, legt das Adjektiv *«wirklich»* nahe. Dessen starke Betonung verweist zudem darauf, dass eine politische Absichtserklärung allein nicht ausreicht. Anscheinend gibt es Stolpersteine, bei deren Bewältigung es über den Schulträger hinaus einer aktiven Unterstützung durch die Regierung sowie einer Flankierung des Einführungsprozesses bedarf. Der Einführungsprozess sollte tatkräftig flankiert werden.

In einer Anschlussproposition stellt die Schulleiterin die Rolle des Schulträgers, also der Kommune, noch einmal klar und verlagert dessen Bedeutung. Sie betont, die Schullandschaft in A-Stadt wäre zuvorderst der eigenständigen Entwicklung der Schulen zu verdanken. Nicht auf die Kommune wäre diese Variationsbreite zurückzuführen; zu Beginn wären die Schulen gar *«belächelt worden»*. Zudem hätte sich die Vielfältigkeit über einen langen Zeitraum entwickelt; die Turmschule beispielsweise hätte sich zunächst neu orientiert und dann erst umstrukturiert, *«das hat auch ein Stück gedauert»*.

In der Summe gibt die Schulleiterin damit zu verstehen, dass Schulen sich grundsätzlich aus eigenem Antrieb entwickeln können. Ein mitentscheidendes Element ist hierfür die Kommune, es bedarf eines Klimas der aktiven Zustimmung. Darüber hinaus ist eine landespolitische Begleitung und Unterstützung bei der Einführung der Gemeinschaftsschule erforderlich. Auf letzteres deutet Jansens Hinweis auf notwendige gesetzliche Änderungen.

10.3.5 Gemeinschaftsschulen als Ort der optimalen individuellen Förderung – «jedem Kind gerecht werden»

Auf die Frage der Interviewerin, «*wie [...] die Gemeinschaftsschule den Auftrag von Schule erfüllen (Z. 276 f.)*» wird, rekurriert die Schulleiterin auf eine allgemeine Verpflichtung, der Schulen nachgehen sollten:

J: Jede Schule müsste diesen Auftrag eigentlich erfüllen und die Gemeinschaftsschule hat beste Voraussetzungen, wenn es richtig gemacht wird, die optimal zu erfüllen, jedem Kind gerecht zu werden. (4)

I: Können Sie das ausführen?

J: Also wenn ich möchte, dass Schüler(.) mindestens bis zum Ende der Klasse 8 gemeinsam lernen und es ist ja jetzt sozusagen die Formulierung, die hoffentlich ins Gesetz oder in die Schulordnung kommt, es muss dann(.) abschlussbezogen unterrichtet werden. Es ist ja nicht die Formulierung drin, dass abschlussbezogene Kurse gebildet werden oder Klassen gebildet werden müssen. Sondern es muss abschlussbezogen unterrichtet werden. Ich hab also auch nach der 8 die Möglichkeit, so wie wir das auch machen, dass ich individualisiere und dass ich sozusagen dem einzelnen Kind optimal gerecht werde. (Jansen, Z. 278–288)

Nach Auffassung der Schulleiterin habe «*jede Schule*» diesen Auftrag. Jansen setzt dabei voraus, dass die Schulen Klarheit über einen solchen Auftrag besitzen und ihn erfüllen müssen; es bleibt jedoch implizit, worin er besteht und wie er erfüllt werden kann.

Nachgeordnet expliziert Jansen, der Auftrag von Schule bestünde darin, «*jedem Kind gerecht zu werden*». Auf was sich dies im Einzelnen bezieht, bleibt wiederum offen.

Den Auftrag von Schule führt Jansen im Folgenden über das Thema des individualisierten Unterrichts aus. Als Rahmen hierfür dient der abschlussbezogene Unterricht. Die Schulleiterin argumentiert, eine Konsequenz aus der anberaumten gesetzlichen Festlegung zur Gemeinschaftsschule, die vorsieht, dass die Schüler_innen «*mindestens bis zur achten Klasse gemeinsam lernen*», sei abschlussbezogener Unterricht. Dies bedeute, es müssen keine «*abschlussbezogene[n] Kurse [...] oder Klassen gebildet werden*», sondern der Unterricht müsse abschlussbezogen gestaltet werden. Damit verknüpft Jansen politische Rahmenbedingungen mit einem pädagogischen Argument. Individualisierter Unterricht ist für sie eine Folge daraus. Die Schulleiterin führt fort, auf diese Weise könne zugleich die Grundlage geschaffen werden, auch «*nach*» der achten Klasse individualisiert zu unterrichten. Hierbei verweist Jansen auf die Erfahrungen der Bergschule. Zweierlei tritt an dieser Stelle in den Vordergrund: Jansen hält die Gemeinschaftsschule offenbar für die Schulform, in der Schüler_innen optimal gefördert werden können und damit der Auftrag von Schule am ehesten erfüllt wird. Zudem empfindet die Schulleiterin die geplante Festlegung vermutlich als nachträgliche gesetzliche Legitimation für die jahrelange Praxis der Individualisierung des Unterrichts an der Bergschule. Es bedarf nun keinerlei Rechtfertigungen (Schulversuche etc.) mehr.

Damit abschlussbezogener Unterricht, also Individualisierung, optimal gelingen kann, bedürfe es jedoch nach Auffassung der Protagonistin dreier unbedingter Eingangsvoraussetzungen, «*dazu braucht es aber bestimmte Dinge (Z. 289)*»:

J: Dazu muss ich als Lehrer als erstes nachdenken, was ist für mich eine Leistung. Das ist das A und O, damit haben wir uns jahrelang mit beschäftigt und haben das immer wieder um und um gewendet. Ich muss weiter meinen Unterricht anders denken. Ich darf ihn nicht mehr zentral, von meiner Person aus denken, sondern ich muss ihn vom einzelnen Kind aus denken. Und da versteht sich das ganz von selbst, dass ich eigentlich alte

Vorbereitungen überhaupt nicht mehr verwenden kann. Und deswegen finde ich, ist für mich zum Beispiel die ganze Didaktik sehr zweifelhaft (1) Didaktik ist für mich immer Unterricht vom Schreibtisch aus gedacht. Und was von den Studienseminaren an die Referendare weitergetragen wird, ist in erster Linie solch ein Unterricht. Und die Referendare werden traktiert mit so sinnlosem Zeug, auch was die ganzen Stundenentwürfe anbelangt.

I: Wem sagen Sie das? @(.)@

J: Das finde ich so was abartiges. Und also diese Dinge (1) Leistungsbegriff (1) Unterricht vom Kind aus denken. Es muss eine Bewertungskultur entwickelt werden an der Schule. (Jansen, Z. 289–302)

Die erste Notwendigkeit sei, dass die Lehrer_innen über den Begriff «Leistung» reflektieren müssen. Dabei betont Jansen die Prozesshaftigkeit einer Umstellung («damit haben wir uns jahrelang mit beschäftigt und haben das immer wieder um und um gewendet») und verdeutlicht damit, diese bedürfe viel Zeit. Zweitens sollten die Lehrer_innen grundsätzlich über «Unterricht» und seine Gestaltung nachdenken. Dabei müsse, so Jansen, der Unterricht «vom einzelnen Kind aus» gesehen werden.

In einer Hintergrundkonstruktion⁵⁶, übt die Protagonistin Kritik an der Didaktik. Sie sei «vom Schreibtisch aus gedacht» und würde als traditionelle, teilweise unzeitgemäße Einstellung an die Referendare weiter übermittelt werden. Offenkundig steht diese Form der Didaktik nach Meinung von Jansen hinter der Idee von Gemeinschaftsschule zurück. Zudem gibt die Schulleiterin ein Hinweis darauf, dass auch die Lehrerbildung in der zweiten Phase erneuert werden muss, wenn abschlussbezogener Unterricht gelingen soll. Eine dritte Voraussetzung sei die Entwicklung einer «Bewertungskultur», so Jansen. Damit fokussiert Jansen eine zentrale Grundproblematik der sozialen Welt der Schulreform und gleichzeitig des Lehrerberufs: Die Paradoxie einer einheitlichen Leistungsbewertung neben individueller Förderung. Dass ein Umdenken unerlässlich ist, verdeutlicht Jansen in den Bereichen Leistung und Bewertung, indem sie anhand von zwei Beispielen zunächst das konventionelle Verständnis vieler Lehrer_innen illustriert. In einem anschließenden Schritt erläutert sie die diesbezügliche Praxis der Bergschule.

Als erstes Exempel schildert sie in Form einer Kurzgeschichte (Z. 303–308), wie sie selbst sowie vermutlich einige Lehrer_innen aus dem Kollegium («Wir») und ausgewählte Schüler_innen der Bergschule mit Lehrpersonen aus einer anderen Schule zu dem Thema Bewertung gearbeitet hätten. Eine Lehrerin stellte die Frage in den Raum, wie das denn wäre «mit einem behinderten Kind (Z. 305)». Darauf hätte ein Schüler «die kriegen eine andere Zensur (Z. 307)» geantwortet. Ohne weitere Ausführungen des Schülers abzuwarten, wäre er unterbrochen worden. «Das war so, als wenn er in so ein Wespennest rein gestochen hat (Z. 310)».

Als positiver Gegenhorizont hierzu erörtert die Schulleiterin die Praxis der Leistungsbewertung in der Bergschule und illustriert damit auch den Umgang mit der zuvor benannten Paradoxie:

J: Also für uns ist eine Leistung immer sozusagen sehr vielschichtig zu bewerten. Unser Augenmerk wird nicht ausschließlich auf das Endprodukt gelegt, sondern auf den Prozess. Zum Prozess gehört: wie bin ich mit der Zeit umgegangen, wie habe ich mit den Teampartnern gearbeitet, war mein Auftreten verlässlich, hab ich mich sozusagen an Abmachungen gehalten, wie habe ich Recherchearbeiten betrieben, habe ich meine Sachen pünktlich erfüllt usw. Wir sagen auch eine Bewertung ist immer subjektiv aber sie muss transparent und gerecht sein. Und bevor(,) die Schüler in eine Projektarbeit gehen müssen sie im Vorfeld genau wissen was bewertet wird.

I: Hmm.

J: Also das werden Sie bei uns auch finden, wenn Projektaufgaben verteilt werden, dass immer drauf steht: bewertet wird zack zack zack das. Das muss aber erst mal in Lehrerköpfe gehen. (Jansen, Z. 310–322)

56 Der Begriff wird in Anlehnung an den Terminus Hintergrundkonstruktion in narrativen Passagen nach Schütze verwendet.

In der Bergschule sei, laut Jansen, sowohl das «Endprodukt» als auch der «Prozess» des Entstehens schulischer Leistungen bei der Bewertung im Blick. Für die Leistungen würden Kriterien, wie Zeitmanagement, «*wie habe ich mit den Teampartnern gearbeitet, war mein Auftreten verlässlich, habe ich mich [...] an Abmachungen gehalten, wie habe ich Recherchearbeiten betrieben, habe ich meine Sachen pünktlich erfüllt*» erstellt und mit in die Bewertung einbezogen werden. Auch wenn diese Bewertung «*immer subjektiv*» sei, müsse sie «transparent» und damit für den Schüler und die Schülerin nachvollziehbar sein. Zudem sollten die leistungsbezogenen Kriterien den Kindern und Jugendlichen bereits vor der Bewertung bekannt gegeben werden. Mit der Redensart «*zack, zack, zack*» verdeutlicht sie noch einmal die Übersichtlichkeit und Konkretheit der Kriterien. Nach Jansen müsse diese Tatsache «*aber erst mal in die Lehrerköpfe gehen*». Damit macht die Protagonistin deutlich, dass es für die abschlussbezogene, auf Individualisierung ausgerichtete Unterrichtskultur, eines anderen Leistungsbegriffs bedarf. Er sollte neben dem Produkt auch die Bedingungen und Vorgänge des Zustandekommens schulischer Leistungen miteinbeziehen.

Als zweites Beispiel für die traditionelle Sichtweise der Lehrer_innen führt sie das Gespräch mit dem Schulleiter eines Gymnasiums an. Mutmaßlich ging es auch dort um den Prozess der Aneignung, der neben dem Lernergebnis mit in die Note einfließen sollte – was der Schulleiter ironisch mit «*du hast dich angestrengt, du kriegst jetzt 3 Punkte mehr (Z. 324)*» kommentierte. Dies dementiert die Schulleiterin emotional «*Das ist [...] Blödsinn*» und hält erneut fest, ein Schulabschuss sei ein Schulabschluss, «*[d]as Abitur ist das Abitur*».

J: Das ist genau so ein Blödsinn. Das Abitur ist das Abitur und das ist das zentrale Abitur. Aber dass möglichst viele Kinder dort hin kommen, in einem aufrechten Gang und ohne Schaden(.) zu nehmen, das ist unsere Aufgabe als Lehrer. Und damit sie sozusagen diesen zentralen Anforderungen optimal gerecht werden können entsprechend ihrer Möglichkeiten die sie haben, sonst wird ja nicht jeder ein 15 Punkte-Abitur machen können, sondern entsprechend der Möglichkeiten, die er mitbringt, da muss ich sozusagen auf dem Weg dahin ganz anders mit der Leistung umgehen. Nicht indem ich sozusagen Zugeständnisse mache und jetzt sage, na der hat ein Produkt erstellt, dass ist so und so, das bewerte ich jetzt besser. Nein, das kann ich nicht. Ich muss schon das Produkt angucken was entstanden ist. Aber ich muss auch den Prozess bewerten. Und jemand, der nur so macht und zu dem sehr guten Ergebnis kommt, das kann nicht sein.

I: Hmm.

J: Der muss sich genau so anstrengen und muss diese Anstrengungsbereitschaft am eigenen Körper erfahren und muss eigentlich die Freude an dem Erfolg entwickeln können. Und wir sagen ein Lehrer ist für den Erfolg(.) sei:nes Schülers verantwortlich und zuständig. Ich kann nicht erwarten, dass ein Schüler immer wieder aus sich selbst Kräfte schöpft, wenn er Misserfolge hat. Er muss Erfolge haben und da muss ich ihn begleiten auf diesem Weg, dass er genau das haben kann. (Jansen, Z. 324–342)

Damit verdeutlicht Jansen, dass dem «Endprodukt» durchaus eine hohe Wertigkeit zugesprochen wird, jetzt und in Zukunft. Das Ziel des Lehrers oder der Lehrerin sollte es jedoch sein, möglichst viele Schüler_innen zu befähigen, das Abitur «*in einem aufrechten Gang und ohne Schaden zu nehmen*» zu erreichen. Jansen verweist damit indirekt auf die Relation zwischen dem Erreichen und Verfehlen eines Gütemaßstabes mit leistungsbezogenen Gefühlen wie Stolz, aber auch Scham und Ängsten. Dies tritt durch die Verwendung der Naturmetaphern («*aufrechter Gang*» und «*Anstrengungsbereitschaft am eigenen Körper*») hervor und kann im Sinne von Anstand und Würde gelesen werden. Um der grundsätzlichen Aufgabe von Schule gerecht zu werden und Schüler_innen «*entsprechend ihrer Möglichkeiten*» zu fördern, so betont Jansen wiederholt, sei eine andere Praxis der Leistungsbeurteilung notwendig. Dabei gehe es nicht darum, den Heranwachsenden «*Zugeständnisse*» zu machen, sondern neben dem «*Produkt*» auch den «*Prozess*» der Aneignung im Zentrum der Bewertung stehen zu lassen.

Im Folgenden hebt Jansen die Bedeutung einer prozessorientierten Bewertung hervor, indem sie sich auf die positiven Auswirkungen der Lernmotivation bezieht. Offensichtlich sieht die Schulleiterin einen kausalen Zusammenhang zwischen der Form der Leistungsbewertung und der Leistungsmotivation. Den Ausgangspunkt ihrer Erläuterung bildet ein Beispiel: Ein Schüler oder eine Schülerin erziele ohne großen Aufwand («*jemand, der nur so*

macht») gute Leistungen. Nach Jansen sollte aber auch dieser Schüler beziehungsweise diese Schülerin *«sich genau so anstrengen und muss diese Anstrengungsbereitschaft [...] erfahren»*, denn nur dadurch werde er oder sie in die Lage versetzt *«Freude am Erfolg»* zu entwickeln. Jansen expliziert damit anschaulich, dass neben dem Erreichen des Gütemaßstabes Schüler_innen auch aufgrund andauernder persönlicher Bemühungen optimistisch und erfolgsorientiert handeln. Dieser Faktor und die indirekt damit fokussierte gesellschaftliche Komponente sprechen für das Einbeziehen des Entstehungsprozesses in die Bewertung von Leistung.

Jansen argumentiert weiter, dass zudem ein Schüler oder eine Schülerin mit schulischen Misserfolgen nicht beständig in der Lage sei, sich selbst fortwährend zu motivieren. Aus diesem Grund sollte jedem Schüler und jeder Schülerin ermöglicht werden, *«Erfolge [zu] haben»*. Dieser Anspruch liege ihrer Auffassung nach im Aufgabenfeld des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin: *«ihn begleiten auf diesem Weg»*. Dass neben der Leistungsbewertung durch die Lehrperson auch die reflexive Auseinandersetzung des Schülers beziehungsweise der Schülerin mit seiner bzw. ihrer Leistung ein weiterer Aspekt der Bewertungskultur der Bergschule ist, tritt an anderer Stelle innerhalb der Passage zutage (Z. 379–405). Die Schulleiterin erwähnt einen Brief, den die Schüler_innen im Rahmen des Schuljahresabschlusses neben dem Zeugnisgespräch nach vorgegebenen Kriterien verfassen müssen. Bis zur sechsten Klasse beinhalte er eine *«Selbsteinschätzung (Z. 395)»* sowie eine Beurteilung des Stammgruppenleiters und der Fachleiter. In den darauf folgenden Klassenstufen verfassen die Schüler_innen in alleiniger Verantwortung einen Brief. Das Zeugnisgespräch erfolge mit dem jeweiligen Kind und seinen Eltern gemeinsam. Ab der elften Klasse würden die Schüler_innen mit einem *«Portfolio (Z. 400)»* arbeiten und überwiegend das Zeugnisgespräch eigenmächtig führen. Dieses werde protokolliert und enthalte *«Vereinbarungen [...], also neue Ziele (Z. 403)»*. Explizit betont Jansen, dass die Schüler_innen nur dann in die Lage versetzt werden würden, sich neue Ziele zu stecken, wenn sie sich reflexiv mit ihrem eigenen Lernverhalten (*«Entwicklungsstand (Z. 404)»*) auseinandersetzen.

Insgesamt dokumentiert sich, dass die Bergschule die Bewertungsparadoxie durch die Kombination von Prozessbewertung, einer Endproduktbewertung und Selbsteinschätzung der Schüler_innen ausbalanciert.

Die Passage beendend, schließt die Schulleiterin noch einmal an die drei Eingangsvoraussetzungen an und formuliert eine vierte Kann-Leistung, die jedoch keine unerlässliche Voraussetzung darstellt, die *«Jahrgangsmischung»*:

J: Jahrgangsmischung muss man nicht machen. Ich meine ich bin davon überzeugt, da liegt also so ein enormes Motivationspotenzial drin und es macht die Arbeit so wesentlich leichter für den Lehrer. Weil sie ja immer:- jedes Jahr müssen die Schüler eine neue soziale Beziehung eingehen und aufbauen (1)

I: Hmm.

J: Sie lernen sich erst mal sehr genau untereinander kennen, weil durch diese verschiedenen Wechsel kommen sie mit sehr vielen Schülern zusammen, innerhalb der Schule und sie müssen ihre Rollen(.) überdenken und neu finden. Und das ist ein großer großer Lernprozess der da möglich ist. Sie sind mal die Jüngsten, sie sind mal die Ältesten, sie sind mal die Mittleren. Und man merkt eigentlich schon so in der ältesten Gruppe dann:- da nehmen sich die Schüler schon wieder etwas für das nächste Jahr vor. (Jansen, Z. 368–378)

Ihrer Auffassung nach sei die *«Jahrgangsmischung»* keine absolute Notwendigkeit, um Schüler_innen individuell zu fördern. Sie selbst sei jedoch aufgrund eigener Erfahrungen davon überzeugt. Als Begründung führt die Protagonistin die enorme Motivation an; nachträglich zeigt sich, dass Jansen die Schülerebene fokussiert. Des Weiteren seien positive Effekte auf der Lehrerebene in Bezug auf die Arbeit zu verzeichnen.

Darauffolgend präzisiert die Schulleiterin die erste Begründungsfigur und bezieht sich dabei auf die vorteilhaften pädagogische Auswirkungen hinsichtlich des Sozialverhaltens der Schüler_innen sowie indirekt auf deren Wissenserwerb. Die Kinder würden, laut Jansen, jährlich eine neue *«soziale Beziehung»* knüpfen, indem sie sich *«sehr genau untereinander kennen»* lernen und damit einhergehend ihre *«Rolle»* neu überdenken. Sie seien *«mal die Jüngsten, [...] mal die Ältesten, [...] mal die Mittleren»*. Dadurch sei eine Intensivierung der Bildung, ein *«großer großer Lernprozess»*, möglich. Augenscheinlich bezieht sich Jansen zum einen auf das soziale Lernen bei der Bewältigung von Auseinandersetzungen, die durch die vielfältigen interaktiven Prozesse gegeben sind. Zudem sieht

Jansen zwischen Jahrgangsmischung und Wissenserwerb eine Wechselbeziehung. Schüler_innen werden sich in der reflexiven Betrachtung des eigenen Wissens und in der Reibung mit den Deutungen jüngerer und älterer Kinder ihres persönlichen Wissens bewusst und vertiefen es.

In der Bilanzierung der Passage hält die Schulleiterin noch einmal fest:

J: Und das müssen alle Gemeinschaftsschulen leisten sonst können sie das gemeinsame Lernen vergessen. Dann ist es wirklich besser man sortiert. Die Lehrer müssen einfach mal ihren Hintern bewegen. (1) (Jansen, Z. 405–408)

Deutlich betont sie, gemeinsamer Unterricht und damit das Projekt Gemeinschaftsschule könne nur gelingen, wenn die Lehrer_innen *«ihren Hintern bewegen»*, also handeln.

Überaus deutlich dokumentiert sich insgesamt, dass Jansen nicht auf zusätzliche Ressourcen, sondern auf die Lehrerebene abzielt. Um Kinder individuell zu unterrichten, ist ihrer Auffassung nach die Modifizierung des Gesetzes allein nicht ausreichend, es bedarf vor allem Veränderungen bei den Einstellungen der Lehrer_innen. Diese müssen umdenken. Erst dann kann die Gemeinschaftsschule den Auftrag von Schule, *«jedem Kind gerecht werden»*, erfolgreich erfüllen.

10.3.6 Biographische Veränderungsprozesse

Als ein ebenso wichtiges Moment für das Engagement der Schulleiterin für die Gemeinschaftsschule werden die biographischen Lernprozesse und die damit verbundene Veränderung von Orientierungen identifiziert.

Es ist anzunehmen, dass Jansen gegen Ende der 40er Jahre geboren wurde und in Ostdeutschland aufwuchs. Sie entschied sich für den Beruf der Lehrerin.

Retrospektiv hält sie fest, ihr als Lehrerin hätte im DDR-Schulsystem insbesondere die Zuwendung zum *«einzelnen Kind (Z. 217)»* *«alles andere an Missfälligkeiten [...] erträglicher gemacht (Z. 222 f.)»*. Offenbar wird das Handeln der Lehrerin Jansen von dem Grundsatz der individuellen Förderung eines jeden Kindes geleitet.

Im Zusammenhang mit dem Verweis auf *«diese Gradwanderung oder diese Kompromissfähigkeit, die man entwickeln musste (Z. 220)»* können ihre Ausführungen zudem als Anhaltspunkt verstanden werden, dass sich Jansen sowohl von einigen Aspekten des DDR-Schulsystems als auch der Vorgehensweise des Regimes vorsichtig distanziert. Dieser Eindruck verschärft sich im Rahmen ihrer Anmerkung zum Abitur. Zusammen mit ihren Kolleg_innen musste sie *«immer kämpfen, [...] bestimmten Schülern den Weg zum Abitur zu ermöglichen (Z. 202 f.)»*. Augenscheinlich nimmt die Schulleiterin eine kritische Haltung gegenüber dem DDR-Schulsystem ein, weil es nicht allen begabten Kindern gleichberechtigt die Möglichkeit gegeben hat, sich entsprechend ihrer Fähigkeiten zu entwickeln. Damit zielt die Schulleiterin offensichtlich auf den qualitativ begrenzten Zugang zur Erweiterten Oberschule und die angekoppelten Auswahlkriterien ab.

Aufgrund dessen tritt die Schulleiterin während der Wiedervereinigung 1989 erstmals politisch in Erscheinung und verfasst eine Stellungnahme, in der sie sich für das Gymnasium und die *«Trennung der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler (Z. 200)»* ausspricht. Vor dem Hintergrund ihrer leitenden Prämisse der Zuwendung zu jedem einzelnen Kind kann dies als ein Hinweis auf eine reflexartige Abwertung des DDR-Schulsystems und Idealisierung des westdeutschen Schulsystems während des Wiedervereinigungsprozesses gelesen werden. So führte möglicherweise die «Wende» bei den Bürgern in den neuen Bundesländern aufgrund tiefgreifender politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Umwälzungen innerhalb kürzester Zeit zu einem Handlungs- und Veränderungsdruck.

Auslösendes Moment für die sich anschließende Modifizierung der Orientierung bei Jansen ist offenbar die Konstellation ihrer Grundhaltung und der Austausch mit den Reformschulvertretern wie Rauschenberg und Flittner. Im Januar 1990 organisierte Jansen Vorträge von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen unter der Annahme, sie seien *«Vertreter der bundesdeutschen Schullandschaft (Z. 205 f.)»*. Damit tritt Jansen unabsichtlich

und vermutlich erstmals in Berührung mit der sozialen Welt der Reformpädagogik, deren Beschaffenheit ihr verständlicherweise noch Schwierigkeiten bereitet. Sie begreift *«erst Monate später [...], dass das alles Exoten sind. Und das die jahrelang schon gekämpft haben, um ihre Vorstellung von Schule durchzusetzen (Z. 206–208)»*. Ohne explizite Erklärungen zu geben, realisiert die Schulleiterin innerhalb kürzester Zeit, dass ein differenziertes Schulsystem zu einer Selektion von Kindern und Jugendlichen führt und dadurch nicht alle Schüler_innen die gleichen Chancen erhalten. Auch vor dem Hintergrund ihres handlungsleitenden Ideals erkennt sie die Möglichkeiten, die aus dem gemeinsamen Lernen für beeinträchtigte, leistungsschwache und leistungsstarke Schüler_innen erwachsen.

Ab 1991 gehört die Schulleiterin schließlich zu jenen Protagonisten, welche die Gemeinschaftsschule vertreten und sich für den Erhalt der Struktur des DDR-Schulsystems einsetzen, *«lasst uns die Schulstrukturen erhalten, also das die Schüler beieinander bleiben können (Z. 226 f.)»*.

Zusammenfassend zeigt sich deutlich, dass es insbesondere durch Jansens Leitvorstellung des Rechts auf individuelle Förderung eines jeden Kindes zur Veränderung ihrer Orientierung kommt. Sie erkennt für sich persönlich die Grundstruktur des Einheitsschulsystems als positiv an. Folgerichtig setzt sie sich in ihrer Funktion als Schulleiterin aktiv für die Gemeinschaftsschule und die dabei inbegriffene individuelle Förderung ein.

Gleichzeitig ist festzuhalten, dass von der Schulleiterin der Beschluss für die Gemeinschaftsschule aufgrund ihres biographischen Problems des Eintritts in die Rente vorangetrieben wurde. Der Umstand, dass sie beständig auf die Gefährdung des Reformprozesses zurückkommt (*«das macht mir Sorge (Z. 148 f.)»*, *«das muss ich nun aushalten» (Z. 156)*, *«ich habe eben nicht mehr genügend Zeit» (Z. 145)*), signalisiert Betroffenheit im Sinne von Traurigkeit darüber, dass sie die Umwandlung der Bergschule in eine Gemeinschaftsschule zukünftig nicht mehr mitgestalten wird.

10.3.7 Zusammenfassung

In der vorliegenden Perspektive dokumentiert sich das Ideal, das Jansens Handeln leitet: *«jedem Kind gerecht werden»*. Ziel und zugleich Methode, um dieses Ideal zu erreichen, ist eine auf Individualisierung ausgerichtete Schule.

In Abgrenzung zur Vorgehensweise des DDR-Regimes und des DDR-Schulsystems, insbesondere gegenüber der kaum vorhandenen Chancengleichheit und Förderung aller Schüler_innen, setzt die Schulleiterin Vertrauen in die Potentiale eines jeden Einzelnen.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sieht Jansen in Anknüpfung an die Struktur der Einheitsschule, also des achtjährigen gemeinsamen Lernens, und den damit verbundenen Lern- und Unterstützungsprozessen unter leistungsstarken und -schwachen Kindern und Jugendlichen, eine Schulstruktur ohne äußere Differenzierung und längeres gemeinsames Lernen als unabdingbar an. Außerdem sind ein anderes Verständnis des Leistungsbegriffes, eine vom Kind ausgehende Perspektive auf Unterricht und eine andere Bewertungskultur notwendig. Diese Anforderungen, so Jansen, sollte grundsätzlich jede Schule erfüllen. Die Gemeinschaftsschule hat jedoch die besten Voraussetzungen dafür. Hierfür ist jedoch ein Umdenken der Lehrer_innen unerlässlich. Denn dass ein traditionelles Denken noch immer vorherrscht, zeigt sich eklatant in den beispielhaften Äußerungen eines Schulleiters zur Leistungsbewertung. Laut Jansen ist diese Umstellung und die Suche nach bestmöglichen Lösungen ein langfristig angelegter, unter Umständen nie endender Prozess.

In der Bergschule sind die geschilderten Anforderungen bereits eine etablierte Praxis; aus diesem Grund kann sie längst als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund ist auch der Beschluss zur Gemeinschaftsschule zu sehen. Die landespolitische Rahmung wird aufgegriffen, weil sie in die lange praktizierte Konzeption der Bergschule passt. Des Weiteren zeigt sich, dass die landespolitische Initiative *«Thüringer Gemeinschaftsschule»* keine zusätzlichen Schulentwicklungsprozesse in der Bergschule ausgelöst hat.

Neben ihrem grundlegenden Ideal vertritt Jansen eine eigene Sichtweise von Schulentwicklung, die auf jahrzehntelangen Erfahrungen in A-Stadt basiert. Ihrer Auffassung nach findet eine erfolgreiche Schulentwicklung auf einzelschulischer Ebene statt. Jede Schule muss die Möglichkeit erhalten, eigenständig zu wachsen und eigene Ideen und Konzepte hervorzubringen sowie umzusetzen. Ansonsten droht die Gefahr des Scheiterns. Dazu bedarf

es insbesondere einer aktiven Unterstützung der Kommune, die entsprechende Gestaltungsspielräume eröffnet. Abgesehen von der Bereitstellung der Rahmenbedingungen hat sich die Kommune jedoch aus der innerschulischen Ausgestaltung herauszuhalten. Jansens Perspektive findet in der vielfältigen Schullandschaft in A-Stadt Bestätigung. Dort existieren neben der Bergschule eine große Anzahl von Schulen, die ebenfalls längeres gemeinsames Lernen bereits seit vielen Jahren außerordentlich erfolgreich verwirklichen. Diese vielversprechende Schulentwicklung ist auf die Strategie des *«Raum geben, von unten her entwickeln»* zurückzuführen. Nach Auffassung von Jansen könnten die Schullandschaft in A-Stadt und die Praxis der Bergschule als Vorreiter für den Gesamtprozess der Einführung der Gemeinschaftsschule und der Veränderung der Schullandschaft in Thüringen stehen.

Die Einführung der Gemeinschaftsschule muss ebenso von der Landesregierung flankiert werden. Sie sollte aus Sicht der Schulleiterin eine Politik der aktiven Zustimmung verfolgen, Vertrauen in das Entwicklungspotential der Schulen haben und langfristige Stabilität für die Schulen gewährleisten. Hier offenbart sich ein kaum auflösbares Spannungsfeld. Zum einen erwartet das Lehrerkollegium, dass gesetzliche Grundlagen so konkret wie möglich sind, damit selbst vor dem Hintergrund eines Politikwechsels nur ein geringer Auslegungsspielraum entsteht. Zum anderen soll in den gesetzlichen Gegebenheiten genügend Raum für eine individuelle Profilentwicklung einer jeden Schule vorhanden sein.

Die Entwicklung der Einzelschule wiederum sollte unter Beteiligung aller schulischen Akteure erfolgen. Nur auf diese Weise wird die pädagogische Ausgestaltung von der Mehrheit getragen und unterstützt. So findet an der Bergschule die Handlungskoordination zur Gemeinschaftsschule unter Einbeziehung von Lehrkräften, Eltern sowie der Schülerschaft und weiteren Interessierten statt. Damit zeigt sich deutlich, dass dort eine vollständig entwickelte soziale Welt der Schulreform vorhanden ist. Es existiert eine gut aufgestellte Außenarena, die sich durch eine unterstützende aktive Kommunalpolitik und eine landespolitische Rahmung auszeichnet. Auch die Innenarena ist hervorragend ausgeprägt. Für die Umsetzung des Veränderungsvorhabens *«Gemeinschaftsschule»* stehen Jansen demnach sowohl das professionelle Element der Lehrer_innen als auch Eltern und Schüler_innen zur Verfügung. Sie bilden Diskursarenen. Dabei agiert die Schulleiterin in drei konfliktvollen Feldern: Es deutet sich an, dass Jansen bei Entscheidungsfindungen zwischen einer demokratischen Beteiligung und direktiv gefällten Vorgaben beständig eine angemessene Balance sucht. Des Weiteren ist die Schulleiterin mit der Problematik konfrontiert, dass Eltern aus der bildungsbürgerlichen Schicht ein Motor für Reformprojekte sind, aber verständlicherweise auch das Beste für ihr Kind wollen und damit starken Widerstand erzeugen können, sobald sie eine Gefährdung für ihre Privilegien sehen. Ebenso steht Jansen vor dem Dilemma, dass einige Lehrer_innen aufgrund divergierender ideologischer Grundeinstellungen als Bedenkensträger die Gemeinschaftsschule boykottieren.

Für den Abbau von Ängsten und Vorurteilen in Bezug auf die Durchsetzung einer Schulreform erscheint die Vertrauensarbeit des Schulleiters als eine elementare Grundvoraussetzung. Während der Handlungskoordination wirkt die Schulleiterin verstärkt in der Funktion eines Moderators. Dadurch fördert sie die Vertrauensbildung enorm. Offensichtlich wird in Folge dessen ein Mentalitätswechsel bei den Bedenkensträgern ausgelöst; gemeinsame Ideale und damit eine starke Motivation können sich entfalten.

10.4 Zusammenführung der Perspektiven Thiem und Jansen – die Handlungskoordination befördernde Aspekte

Aus den vorliegenden Ausführungen des Bürgermeisters und Sozialdezernenten Thiem und der Schulleiterin Jansen über die Handlungskoordination, die zur Umwandlung der Bergschule in eine Gemeinschaftsschule führt, lassen sich Faktoren herausarbeiten, welche die Teilnahme an dem schulischen Reformvorhaben befördert haben. Gleichzeitig wird dabei auch die Vielschichtigkeit der Handlungskoordination deutlich. Im Folgenden werden die handlungskoordinationsfördernden Faktoren ausführlich dargelegt.

Biographisch gewachsene persönliche Merkmale

Den Entschluss für die Gemeinschaftsschule bedingen bei den Akteuren Thiem und Jansen die folgenden individuell-biographischen Merkmale:

Obwohl Thiem und Jansen sich zunächst vom DDR-Schulsystem und dem Regime distanzieren, akzeptieren sie schließlich aufgrund differenzierter Erfahrungen im Zuge der Neuordnung nach der Wiedervereinigung die Struktur des Einheitsschulsystems. Während ihrer Lehrertätigkeit vor der Wiedervereinigung nehmen die Protagonisten insbesondere den begrenzten Abiturzugang und die dazugehörigen Auswahlkriterien als stark selektiv und ungerecht wahr. Jansen besitzt sowohl vor als auch nach der Wende berufliche Erfahrungen mit individueller Förderung; gemeinsamen Unterricht erleben beide in ihrer Schulzeit.

In Abgrenzung gegenüber dem DDR-Regime, das Konformität erwartete, starke Tendenzen zur Vereinheitlichung aufwies und keinen Einfluss auf Gestaltungsmöglichkeiten zuließ, entwickeln beide Protagonisten in biographischer Arbeit persönliche Eigenschaften wie Kompromissfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, Nischendenken und Vertrauen in das Entwicklungspotential des Einzelnen. Sie setzen selbstbewusst und unabhängig von der Administration ihre eigenen Entscheidungen und damit auch die Gemeinschaftsschule bereits nach der Wiedervereinigung durch. Sowohl Jansen als auch Thiem sehen sich als Avantgardisten und füllen diese Vorreiterrolle aus, indem sie etwa neue Entwicklungen anstoßen. Beide verkörpern eine Grundhaltung des Gestalten-Wollens und agieren mit unerschütterlichem Selbstvertrauen. Als Entscheidungsträger stellen sie sich beständig herausfordernden Situationen und vermögen es durch ihr Vertrauen in die eigene Wirkmacht und in die sie umgebende soziale Welt Handlungsspielräume auszuloten, Lösungsansätze (oft der kreativen Art) zu finden und souverän aufzutreten. Thiem und Jansen zeichnen sich durch eine handlungsorientierte Grundeinstellung und die Reflexion ihrer Erfahrungen und Aktivitäten aus; Jansen ist jedoch von einem höheren Reflexionsgrad und höherer sozialer Kompetenz geprägt. Beide Protagonisten besitzen die Fähigkeit, Perspektiven der Beteiligten zu übernehmen und ihre Impulse einzubeziehen, auch wenn es die eigene Handlungslinie zunächst zu stören scheint. Die Schulleiterin blendet beispielsweise durch emphatisches Insistieren auf Verständigung und Verstehen Widerstände nicht aus, sondern bearbeitet divergierende Sichtweisen, Kommunikationsstörungen und Missverständnisse konstruktiv.

Inhaltlich-pädagogische Aspekte

Der Entschluss zur Teilnahme am Pilotprojekt wurde ebenfalls durch pädagogisch-inhaltliche Aspekte befördert. Beide Funktionsträger besitzen eine reformpädagogische, klassenübergreifende solidarisch orientierte Grundhaltung. Die Vorstellung der Gleichberechtigung aller Kinder, bei Thiem unter anderem erkennbar in der Verknüpfung von sozialer Stadtteilentwicklung mit guter Qualität von Schule und bei Jansen in der individuellen Förderung eines jeden Kindes und der Inklusion behinderter Schüler_innen, leitet das Handeln beider Protagonisten. Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Verantwortung stellen längeres gemeinsames Lernen von der ersten bis zur zehnten Klasse in Dreijahresverbünden mit den damit verknüpften Lernprozessen, eine Beurteilungspraxis, die sowohl das Produkt als auch den Lernprozess berücksichtigt sowie die Motivation der Schüler_innen für den Lebensalltag und das Bestärken der Reflexion der Kinder und Jugendlichen über das eigene Handeln und im Umgang mit Misserfolgen führende Leitlinien für die Schulleiterin Jansen, Schüler_innen, Lehrer_innen und auch teilweise für den Bürgermeister Thiem dar und bilden einen gemeinsamen Orientierungsrahmen.

Soziale Aspekte

Thiem und Jansen stellen unterschiedliche soziale innerschulische und außerschulische Plattformen bereit, die die Handlungskoordination zur Gemeinschaftsschule befördern. Beide Akteure praktizieren bereits über mehrere Jahre eine Kultur der Teilhabe unterschiedlicher Gruppen und tragen damit zur Vertrauensbildung bei. Die Einbindung der Lehrerkolleg_innen und die substanzielle Mitgestaltung der Eltern und Schüler_innen, die deutlich

über die formalen Mitwirkungsgremien hinausgeht, führen zu einer erhöhten Innovationsbereitschaft. Durch die Etablierung einer Steuerungsgruppe, verschiedener Arbeitsgruppen und persönlichen Gesprächsangeboten schafft Jansen Aushandlungsarenen, in denen das Konfliktpotential minimiert und ein optimaler Konsens erreicht werden konnte. Gleichzeitig schafft sie damit Bedingungen für die Entstehung und Diskussion neuer Ideen und eine Vertrauensbasis. Auch der Bürgermeister und Sozialdezernent Thiem organisiert eine relativ gut aufgestellte Außenarena, die sich durch Informationsveranstaltungen, einzelschulübergreifende Fachkonferenzen und das zeitweilige Einspannen sozialer Bewegungen auszeichnet. Durch netzwerkartige Kontakte beider Protagonisten innerhalb der Kommunalbehörde und zum Kulturausschuss, und insbesondere bei Jansen zu innovativ arbeitenden Lehrpersonen in ihrem Kollegium, und der sozialen Beziehung zwischen Thiem und Jansen, erfährt die Bewerbung zur Gemeinschaftsschule substantielle Unterstützung.

Organisatorische/strukturelle Bedingungsfaktoren

Der politisch-administrativen Rahmung wird bei der Entscheidung für die Teilnahme an dem Pilotprojekt im Vergleich zu den individuell-biographischen und sozialen Bedingungsfaktoren eine untergeordnete, dennoch bedeutsame Rolle zugeschrieben. Die Ausgestaltung des Pilotprojektes erscheint beiden Akteuren als ein passendes Angebot, weil die strukturellen und insbesondere die pädagogischen Vorgaben bereits der etablierten Praxis der Bergschule entsprechen. Zudem vertreten Thiem und Jansen die Position, dass die Bergschule bereits seit ihrer Gründung 1991 von Konzept und Struktur eine Gemeinschaftsschule ist. Durch die amtliche Umwandlung der Bergschule in eine Gemeinschaftsschule kann endlich ihr Name, und damit das Etikett «Regelschule Berg» offiziell in «Gemeinschaftsschule Berg» geändert werden, es bedarf zudem keines Sonderstatus' mehr. Die Teilnahme an der landespolitischen Initiative wird zugleich als nachträgliche Legitimation für frühere reformorientierte Entwicklungsprozesse in der Bergschule und damit verbundenes persönliches Engagement empfunden. Es wird angenommen, Bemühungen um die Durchsetzung von Schulentwicklungsvorhaben, die der Einführung von Gemeinschaftsschulen entsprechen, werden nun aktive landespolitische Unterstützung erfahren.

Die Zusammenlegung der Institutionen Jugendamt und Schulverwaltungsamt auf kommunaler Ebene, die außerschulischen Diskursarenen, die Unterstützungsangebote des Schulträgers, beispielsweise in Form von einzelschulübergreifenden Fachkonferenzen sowie der landespolitische aktive Beistand besitzen ebenfalls eine wichtige unterstützende Funktion. Insgesamt erfolgte jedoch durch diese organisatorisch-strukturellen Aspekte kein erkennbarer Anstoß für eine Teilnahme an dem Pilotprojekt sowie für eine fortführende innerschulische Entwicklung.

11 Fallbezogene Ergebnisse: Handlungskoordination an der Gemeinschaftsschule «Land»

11.1 Skizze des Entstehungsprozesses der Landschule

Die Landschule wurde zehn Jahre nach der Wiedervereinigung gegründet und ist eine staatliche Regelschule. Sie befindet sich in M-Stadt, einer Landstadt mit höchstens 2000 Einwohnern, die als strukturschwache Region gilt. Die Landschule ist mit einer Grundschule räumlich verbunden. Beide Schulen teilen sich neben dem Schulgebäude einen Schulhof und die Lehrerkollegien treffen sich in einem gemeinsamen Lehrerzimmer. Regelschule und Grundschule werden jedoch separat geführt; eine Kooperation beider Schulen bestand bisher bei vereinzelten Projekten, insbesondere bei Schul- und Sportfesten. Die Regelschule zeichnet sich durch kein besonderes Profil aus. In ihr lernen Kinder von der fünften bis zur zehnten Klassenstufe, wobei die Jahrgänge überwiegend einzügig sind. Die Schüler_innen erwerben den Haupt- und/oder Regelschulabschluss. Derzeit wird die Landschule von etwa 200 Kindern und Jugendlichen besucht. Da im Landkreis M, der auch Schulträger ist, die Schuleinzugsgebiete aufge-

hoben sind, können alle Eltern einen Aufnahmeantrag stellen. Dem wird zumeist stattgegeben. Die Schüler_innen nutzen zum überwiegenden Teil den öffentlichen Personennahverkehr für den Weg zur Schule.

Angeregt von der Initiative der Landesregierung «Gemeinschaftsschule im Aufbau» setzten sich Lehrer_innen der Regelschule im Winter 2009 mit dem Pilotprojekt auseinander. Die Schulleiterin befürwortete diese Rahmung ebenfalls und berief, noch im Winter 2009, eine erste Lehrerkonferenz zur Thematik «Gemeinschaftsschule» ein. Nach einer internen Abstimmung, in der das Lehrerkollegium geschlossen für eine Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule votierte, wurde eine Steuergruppe gebildet. Zu ihr gehörten die Schulleiterin Gruber und vier weitere Lehrer_innen. Diese Gruppierung erstellte innerhalb der nächsten Monate die Konzeption für die Bewerbungsunterlagen der Landschule.

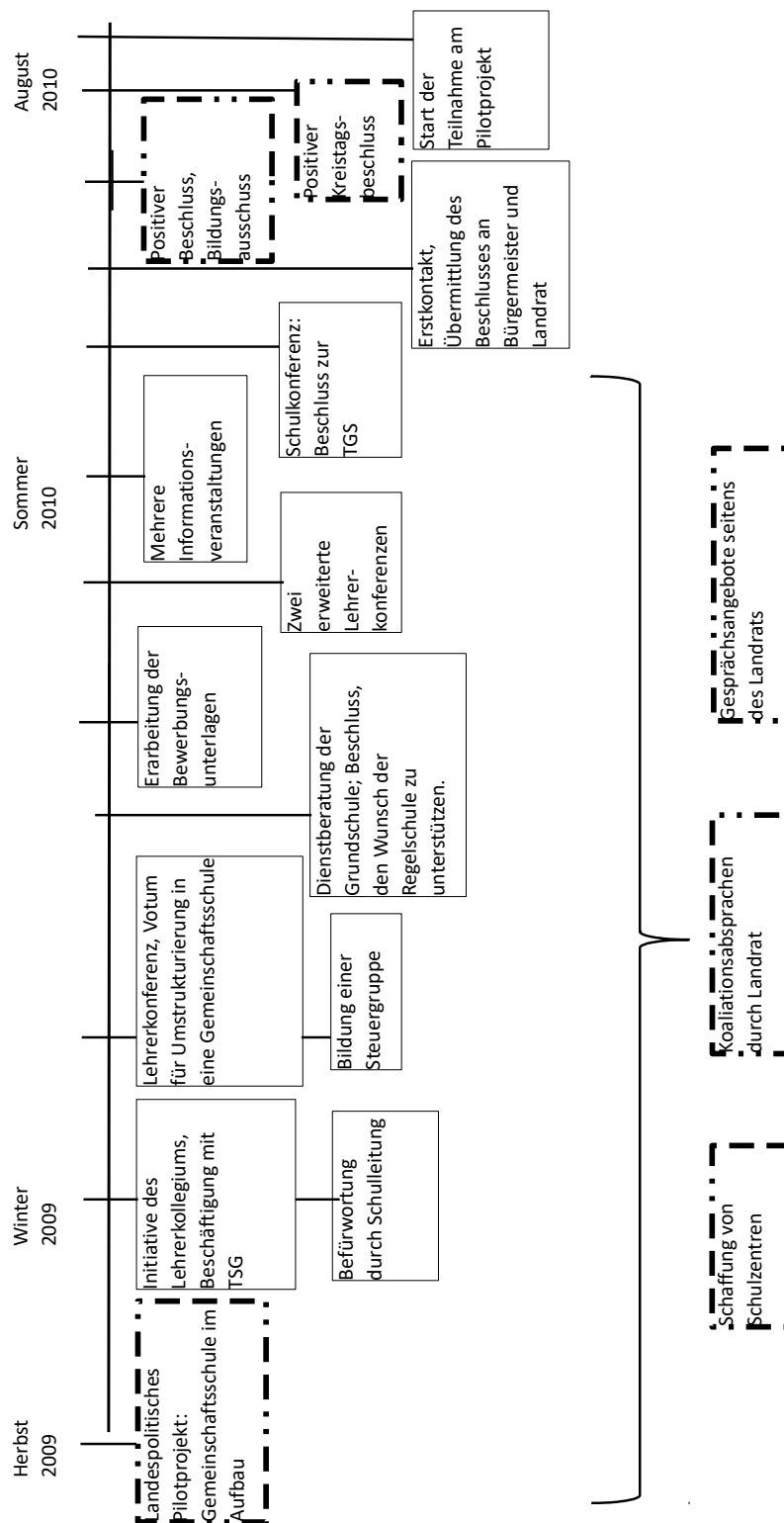
Entsprechend der Festlegung der Landesregierung, dass eine Gemeinschaftsschule entstehen kann, wenn eine Regelschule für die nächsten zehn Jahre eine Kooperation mit einer Grundschule eingeht, muss sich Frau Gruber mit der Leiterin der Grundschule über diese Thematik ausgetauscht haben. Auch wenn offen bleibt, wann und in welchem Rahmen dies geschehen war, steht fest, dass die Leiterin der Grundschule wenige Wochen nach der Lehrerkonferenz der Regelschule eine Dienstberatung einberief, deren Gegenstand das Anliegen der Regelschule war, eine Gemeinschaftsschule zu werden. Auf der Sitzung beschloss das Lehrerkollegium, dem Wunsch zu entsprechen.

Nach zwei erweiterten Schulkonferenzen der Regelschule und einigen Informationsveranstaltungen wurde im Sommer 2010 unter Beteiligung der gesamten Schulgemeinde der Beschluss für die Gemeinschaftsschule getroffen. Über dieses Votum wurde zunächst der Bürgermeister und anschließend der Landrat Strutz informiert und es wurde um Unterstützung des Anliegens gebeten. Zusagen erfolgten. Mit der positiven Abstimmung im Bildungsausschuss und Kreistag wurde auch das Einvernehmen des Schulträgers gesichert. Durch schriftlich fixierte Koalitionsabsprachen mit der CDU sicherte sich Landrat Strutz im Vorfeld einen positiven Entschluss der Kreistagsmitglieder zu.

Mit dem Einverständnis des Schulträgers und des zuständigen staatlichen Schulamtes bewarb sich die Landschule in Kooperation mit der Grundschule für eine Teilnahme am Pilotprojekt «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau». Dem Antrag wurde vom TMBWK stattgegeben und so startete die Schule zum Schuljahr August 2010 in die erste Stufe der Pilotphase.

In der folgenden Graphik wird noch einmal der Weg der Landschule bis zum Beschluss der Umstrukturierung veranschaulicht:

Abbildung 5: Der Entscheidungsweg der Gemeinschaftsschule «Land» (Quelle: Eigene Darstellung)



Legende: mit gestrichelter Rahmung=Bildungsministerium, Schulträger, Stadtrat und Unterausschuss/ Ohne Füllung = Schule

11.2 Die Handlungskoordination aus Sicht des Landrates Strutz

11.2.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview

Herr Strutz ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung Landrat vom M-Kreis, ca. 50 Jahre alt, SPD-Mitglied und hat vor und nach der Wiedervereinigung bis zum Jahr 2000 als Lehrer und stellvertretender Schulleiter gearbeitet. Seit 2000 ist er gewählter Landrat des M-Kreises.

Das Interview wurde im Sommer 2010 geführt. Es umfasste ca. zwei Stunden. Die Kontaktaufnahme bezüglich des Interviews erfolgte über den persönlichen Referenten. Nach einem Rückruf von Strutz und einem anschließenden Gespräch über das Forschungsvorhaben wurde ein zeitnaher Termin für das Interview vereinbart. Das Gespräch fand im Büro des Landrates statt. Dabei entwickelte sich eine entspannte Atmosphäre und obwohl das Gespräch von zwei weiteren Terminen gerahmt wurde, gewährte Landrat Strutz viel Zeit. Das Interview weist eine vielfältige und komplexe Argumentationsstruktur auf.

11.2.2 Der Weg zur Antragsstellung

*Die Entscheidungsfindung –
«bei dem Projekt «Gemeinschaftsschule» über viele Jahre hinweg [...] mitgearbeitet»*

Bereits in der Eingangssequenz zeigt sich, dass die Entscheidung für die Einführung der Gemeinschaftsschule auf fünf Argumenten basiert, die jeweils auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

In Replik auf den Erzählstimulus der Interviewerin «Wie kam es denn, dass hier eine Gemeinschaftsschule entsteht» proponiert Strutz mit Nachdruck, die Einführung der Gemeinschaftsschule sei für ihn eine herausgehobene Situation gewesen.

S: Naja, das ist bei mir insofern ne besondere Situation, da ich in den Arbeitskreis für Bildung der SPD Thüringen bei dem Projekt «Gemeinschaftsschule» über viele Jahre hinweg auch mitgearbeitet habe. Da da:s bei meiner Person selber jetzt nicht bei Null(,) angefangen(,) hat-: (1) und ich hätte da ja auch nicht mit gearbeitet, wenn ich nicht das Kernziel, das damit verfolgt ist, auch als ein wichtiges angesehen hätte. Äh (1) der Hintergedanke ist ja der, am Ende mehr mehr Bildungsgerechtigkeit (1) zu realisieren und äh auf der anderen Seite Nachteile im gegliederten System auch für die, ich sag mal sogenannte(,) Elite(,) ein Stück weit auszubalancieren. (Strutz, Z. 1–8)

Als SPD-Politiker habe er bereits über mehrere Jahre an der Konzeption der «Gemeinschaftsschule» in der «Arbeitsgemeinschaft für Bildung» mitgewirkt. Deutlich lässt sich an dieser Stelle eine erste Argumentationsfigur herausarbeiten, die mit einer zweiten einhergeht. Der Landrat zeigt einen persönlichen Bezug auf. Eng verwoben mit seinem privaten Interesse verortet er zudem die Entstehung der Idee der Gemeinschaftsschule in die SPD, konkret in das benannte Gremium, und bestimmt seine Rolle als zentralen Protagonisten, der auf die Einführung hingearbeitet hat und implizit die Parteipolitik mitträgt. Mutmaßlich entspricht sein persönliches Ziel auch dem der Partei. Dies bestätigt sich im Folgenden.

Strutz expliziert, dass er das «Kernziel» der Gemeinschaftsschule seinerseits als ein grundlegendes Ziel sieht. Offenbar identifiziert sich Strutz zweifach mit der Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule und agiert damit nicht ohne Voraussetzungen («das [hat] bei meiner Person selber jetzt nicht bei Null angefangen»). Die benannte Leitlinie, hinter der zwei Ideen stehen, wird im Anschluss daran angeführt: Zum einen handelt es sich um das Vorhaben, «mehr Bildungsgerechtigkeit zu realisieren». Ohne dass Strutz den Bedeutungsgehalt ausdifferenziert, wird durch das politische Schlagwort deutlich, dass er ein Defizit im gegenwärtigen zweigliedrigen Schulsystem in Thüringen sieht. Offenkundig verwirklicht seiner Auffassung nach die Gemeinschaftsschule dieses Ziel eher. Zum anderen

nimmt er Schwierigkeiten («Nachteile») im betreffenden System wahr, die für die «sogenannte[n] Elite» bestehen und sieht diesbezüglich die Notwendigkeit des Ausbalancierens. Die ironische Äußerung «sogenannte Elite» thematisiert dabei indirekt eine negative Wertung. Es klingt an, dass sich der Landrat auf Gymnasiasten bezieht, für die er ebenfalls Einschränkungen, die jedoch implizit bleiben, registriert. Mindestens achtjähriges gemeinsames Lernen erscheint dem Landrat klar als ein weiterer Vorteil gegenüber dem Lernen allein auf gymnasialem Niveau. Zugleich deutet die rhetorische Figur der Ironie auf eine Kluft zwischen der Selbstwahrnehmung der Akteure in den Gymnasien und dem Bild des Landrates. Diese Diskrepanz tritt an anderer Stelle noch deutlicher zutage.

In der Fortführung der Sequenz schließt sich eine dritte Argumentationsfigur für die Einführung der Gemeinschaftsschule an, wobei Strutz in seiner Funktion als Landrat sozialräumliche Aspekte fokussiert. Er rekurriert zunächst auf die kommunalpolitische Entscheidung, die Einzugsgebiete des Landkreises, das heißt die Schulbezirke, aufzuheben.

S: Das zweite(.) ist, da komm ich noch mal drauf-: wir haben durch die Aufhebung der Einzugsgebiete im Landkreis nen Effekt, der positiv und negativ(.) ist, und das schneidet sich ein ein bisschen mit der Gemeinschaftsschule. Mir ham natürlich Regelschulen, die sehr schülerorientiert um jeden einzelnen Schüler(.) zu kämpfen und auch im Vorfeld(.) der Entscheidung, Gymnasium(.) und so was, schon se:hr viel zu tun, dass die Kinder in der Regelschule bleiben.

I: Hmm.

S: Und Das führt dazu, dass wir teilweise se:hr geringe Übertrittsquoten ans Gymnasium(.) haben. Die Schule in Bockberg hat zum Beispiel in einzelnen Jahrgängen über 70%, die direkt(.) in der Regelschule(.) bleiben. Teilweise(.) bis 80%(.). Und da ham wir uns gesagt, das ist zwar gut(.) dass die das machen, aber auf der anderen Seite-: die Durchlässigkeit(.) des Systems, nachdem die Entscheidung für die Regelschule gefallen ist, dann wie:der Abitur zu machen, die ist ja doch nicht so gegeben. Und die Wahrscheinlichkeit, dass bei den 80%, die in Bockberg geblieben sind-: vielleicht noch mal 20–30%(.) dabei, die eigentlich auch Abitur machen könnten(.) die ist relativ groß(.) (Strutz, Z. 8–24)

Die nun neu geschaffene Möglichkeit der freien Schulwahl hatte jedoch eine ambivalente Entwicklung zur Folge. Einerseits konnte ein bildungspolitisch erfreulicher Fortschritt, die Weiterentwicklung der Regelschulen, verzeichnet werden, andererseits kam es jedoch auch zu «negativ[en]» Folgen; beide Aspekte beleuchtet der Landrat anschließend näher. Infolge des Beschlusses hätten sich die Regelschulen außerordentlich um die Kinder und Jugendlichen bemüht; sie «kämpfen» «sehr schülerorientiert um jeden einzelnen Schüler». Offenbar stieß die Entscheidungsfreiheit der Eltern und Schüler_innen und die daraus resultierenden Ängste der schulischen Akteure um sinkende Schülerzahlen, um Bestandsprobleme, die zur Schließung des Standortes führen könnten sowie um eine ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft Schulentwicklungsprozesse an den Regelschulen an. Das Verb «kämpfen» verweist dabei auf die Intensität des Wettbewerbs. Wegen der qualitativ besser arbeitenden Regelschulen sah sich die Verwaltung allerdings einer Problematik gegenüber, die sie nicht intendiert hatte, und zwar der überaus geringen «Übertrittsquote» auf das Gymnasium. Diese Schwierigkeit verdeutlicht der Landrat im Anschluss in einer Exemplifizierung. Er rekurriert auf eine Regelschule in B-Stadt. Aufgrund einer gelungenen Schulentwicklung würden dort mittlerweile «über 70% [...] teilweise bis zu 80%» der Schüler_innen eines Jahrgangs an der Regelschule verbleiben. Einerseits sei diese Entwicklung natürlich begrüßenswert, so Strutz zwiespältig, andererseits sei für ihn damit die «Durchlässigkeit des Systems» nur schwer realisierbar. Nach seiner Erfahrung würden Schüler_innen, die sich für die Regelschule entschieden haben, in der Mehrzahl anschließend kein Abitur anstreben. Dies kann als Hinweis auf eine egalitäre Orientierung des Landrates gedeutet werden. Offenkundig sind für Strutz in einer Regelschule die Aufstiegschancen ungenügend gewährleistet und er zielt darauf ab, dergleichen Gegensätze in einer Gesellschaft durch annähernde «Bildungsgerechtigkeit» zu minimieren. Ebenso dokumentiert sich, dass durch den Erhalt von regionalen Schulstandorten in ländlichen Gebieten möglicherweise ungleiche Bildungschancen der Kinder fortgeführt werden, also eine Entscheidung gegen den Schüleraufstieg getroffen wird.

In Bezug auf das Beispiel der Regelschule in B-Berg, fährt Strutz fort, dass sehr wahrscheinlich von «80%» ungefähr «20–30%» das Abitur erwerben könnten. Aus diesem Dilemma, argumentiert er, könnte möglicherweise die Gemeinschaftsschule führen.

S: Und da(.) war die Überlegung, «Mensch(.) wenn die Gemeinschaftsschule werden, dann ist die Schnittstelle(.) besser definiert, dann kann man diesen Qualitätsverlust(.) ein Stück weit ausgleichen und die Kinder müssen nicht über Umwege und Zeitverluste Abitur machen» oder sie schaffen gar kein Abitur, weil sie irgendwann dann sagen «Ne: kommt für mich(.) nicht(.) mehr in Frage». Da spielt ja auch der Gruppendruck eine Rolle. (Strutz, Z. 24–29)

Die Gemeinschaftsschule könnte die Chance bieten, die Problematik der «Schnittstelle», also der Durchlässigkeit, optimaler zu lösen. Vermutlich fokussiert Strutz an dieser Stelle das längere Offenhalten von Bildungswegen und die daraus resultierende Erhöhung von Bildungschancen. Implizit zielt er dabei auf die Struktur der neuen Schulform ab, welche unter anderem gemeinsames Lernen und die Möglichkeit der Etablierung einer gymnasialen Oberstufe vorsieht und dadurch Bildungsbenachteiligungen vermieden oder reduziert werden. Die Potentiale der Schüler_innen würden somit nicht verloren gehen, «dann kann man diesen Qualitätsverlust ein Stück weit ausgleichen». Zugleich würde der Weg zur Hochschulreife nicht unnötig verlängert beziehungsweise von der Schülerschaft nicht in Betracht gezogen werden.

Die Motivkette fortsetzend benennt der Landrat einen vierten Hintergrund, der für die Etablierung der neuen Schulform spricht, und zwar, um die Verödung der Dörfer zu verhindern.

S: Und es kommt noch(.) n Grund dazu, der ein möglicherweise ein spezifischer Grund bei uns ist. Ähm (2) die dünne Besiedlung bei uns führt natürlich dazu, dass die demographischen Prozesse uns eher(.) betreffen als andere(.) Die Löcher, die gerissen werden, sind einfach größer(.) Und auch da denk ich, dass die Gemeinschaftsschule, so wie wir sie jetzt auf n Weg(.) gebracht haben-: da musste ja auch erst drum gekämpft werden. Ein Weg, dass ich Kinder längere(.) Zeit in ihrem Wohnort oder ihrem Umfeld lassen kann und sie nicht auf ne lange Strecke ins Gymnasium(.) schicken muss. (Strutz, Z. 29–36)

Als eine Besonderheit, die laut Strutz hauptsächlich den ländlichen Raum berührt, führt der Landrat die sinkende Bevölkerungszahl an. Vermutlich nimmt er Bezug auf die niedrige Geburtenrate und die Wanderungsbewegung der Bevölkerung in attraktivere, städtische Regionen. Die Auswirkungen sind aufgrund der bereits bestehenden geringen Bevölkerungsdichte schwerwiegend. Eine Dimension der Folgen verdeutlicht Strutz bildhaft, indem er von «Löcher[n], die gerissen werden» spricht. Offenbar bezieht sich der Landrat auf das zehnjährige und damit kontinuierliche gemeinsame Lernen, das in der Struktur der Gemeinschaftsschule angelegt ist. Dadurch können die Schüler_innen länger in der Gemeinde verbleiben; ein ausgeglichenes Generationsverhältnis wäre gegeben.

Eng verknüpft mit diesem Argument führt Strutz einen letzten Beweggrund an: Durch die Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule werde den Heranwachsenden lange Schulwege erspart, «sie nicht auf ne lange Strecke ins Gymnasium(.) schicken». Erkennbar visiert der Landrat die besonderen Herausforderungen eines zeitintensiven Schulweges sowohl für die Kinder und Eltern, als auch für die Gemeinden an. Um der schwierigen Thematik Nachdruck zu verleihen, richtet der Landrat erneut den Blick auf das Beispiel in B-Stadt. Zunächst konstatiert er, die Schule dort sei noch keine Gemeinschaftsschule geworden, «die [haben] wir noch nicht dazu gebracht»: Deutlich zeigt sich, dass die treibenden Kräfte der Landrat und vermutlich seine Mitarbeiter («wir») sind, seitens der Schule jedoch bisher keine Interessenbekundung vorliegt und dementsprechend keinerlei Maßnahmen für die Einführung der Gemeinschaftsschule ergriffen worden sind. Da die Kleinstadt kein Gymnasium hat, besuchen die betreffenden Kinder und Jugendlichen das Gymnasium in C-Stadt. Für die Hin- und Rückfahrt würden die Schüler_innen ungefähr zwei Stunden mit den Bus benötigen, «40 min hin und zurück. Wenn man die Wartezeit mit einberechnet, sind dann 1 Stunde und 30 Minuten bzw. 2 Stunden, die die Kinder jeden Tag verlieren». Deutlich richtet

der Landrat seinen Blick auf die kaum vorhandene freie Zeit der Kinder und Jugendlichen. Die höhere Belastung hat unmittelbare Auswirkungen auf das Vereinsleben des Ortes, denn diese Schüler_innen *«fehlen»*. Augenscheinlich schränken die längeren Schulwege und andere schulische Belange die Freizeit der Kinder stark ein, sodass sie sich nicht mehr in Vereinen engagieren können. Gleichermäßen, führt Strutz fort, beginne bei den Kindern der Prozess der *«Entwurzelung aus dem direkten Wohnumfeld»* sehr frühzeitig. Grundsätzlich zeigt sich an dieser Stelle die wichtige Position eines regionalen Schulstandortes. Er gewährleistet offenbar die Lebendigkeit des Ortes. Durch das Pendeln der Schüler_innen verlagert sich der soziale Lebensmittelpunkt. Eine negative sozial-räumliche Entwicklung der Gemeinden ist eine Folge. Klar formuliert der Landrat seine Hoffnung: Die Gemeinschaftsschule stelle für ihn die Möglichkeit dar, als *«Zwischenanker»* zu fungieren.

S: Und da kann Gemeinschaftsschule ohne Qualitätsverlust äh so n Zwischenanker sein. Man kann sagen «Ok, lass die doch bis zur 8. Klasse dort gemeinsam lernen». (1) Da wern noch mal wichtige Netzwerke aufgebaut(,) Freundschaften(,) spielen da ne Rolle. ((Hmm)) Also Jugendfreundschaften tragen ja sehr sehr weit. Auch die Kenntnisse des Berufsumfeldes können so besser ausgeprägt werden, da haben wir auch großes(,) Interesse dran. Dass die Kids hier sehen, was sie hier beruflich machen(,) können. Wir brauchen die hier. Wenn die dann in der 9. Klasse aufs Gymnasium wechseln, dann (1) ist das vor n anderen Hintergrund. Die sind dann verfestigter.

I: Ja.

S: Ja, das ist eigentlich der Grund, wo wir gesagt habm, dass wäre für uns ne interessante Geschichte. Ja, das sind so die wesentlichen Punkte. (Strutz, Z. 48–59)

Offenkundig soll die Gemeinschaftsschule mit ihrer Struktur etabliert werden, um den Prozess der Entfremdung zu verzögern. Sie steht damit für eine stärkere Bindung an den Wohnort. Diese Lesart findet eine erste Bestätigung in Strutz' metaphorischer Darstellung der Gemeinschaftsschule als *«Zwischenanker»*. Unter anderem als christliches Symbol für Treue, Halt und Sicherheit stehend, signalisiert es ein Gewicht, dass ein Wegtreiben durch andere Einflüsse verhindert. Einen weiteren Zuspruch der Annahme findet sich in der Fortführung von Strutz. Er schlägt vor: *«Ok, lass die doch bis zur 8. Klasse dort gemeinsam lernen»*. Dadurch erhielten die Kinder länger die Möglichkeit, bedeutsame soziale *«Netzwerke»* aufzubauen und *«Freundschaften»* zu pflegen. Dies könne für die Zukunft von Vorteil sein, *«Jugendfreundschaften tragen sehr weit»*, sie hätten zusätzlich die Chance, die berufliche Perspektive vor Ort auszuloten. Dies sei natürlich auch im Interesse des Landkreises. Überaus deutlich markiert der Landrat die Notwendigkeit: *«Wir brauchen die hier»*. Bei Kindern von ungefähr fünfzehn Jahren hält er die Bindung an den Ort für ausreichend stabilisiert, *«Wenn die dann in der 9. Klasse aufs Gymnasium wechseln, dann ist das vor n anderen Hintergrund.»* Letztendlich resümiert er, dies sei *«eigentliche [der] Grund»* für die Einführung der Gemeinschaftsschule, dies sei *«eine interessante Geschichte»* und hebt damit diesen Beweggrund in den Vordergrund.

Zusammenfassend dokumentiert sich, dass der Landrat in fünffacher Rolle Träger des Gemeinschaftsschuldankens ist und hinter deren Rahmung steht. Seiner persönlichen Auffassung nach ermöglicht es die neue Schulform vor allen anderen, soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen und Bildungschancen für alle zu ermöglichen. Gleichzeitig fungiert sie als Bindeglied zum Wohnort und damit zu den Vereinen vor Ort und schafft die Möglichkeit, die Gemeinde nachhaltig und attraktiv zu entwickeln. Daneben sichert sie die Umsetzung der Parteiagenda der SPD Thüringen.

An der Entscheidung beteiligte Akteure und Schritte zur Entscheidung

Auf die Nachfrage der Interviewerin in Bezug auf beteiligte Akteure und Schritte zur Entscheidung erläutert der Landrat die Vorgehensweise des Schulträgers zur Etablierung der Gemeinschaftsschule. Offensichtlich ging die Initiative für die Teilnahme an dem Pilotprojekt *«Gemeinschaftsschule im Aufbau»* vom Landrat und seinen Mitarbeitern (*«wir»*) aus.

S: Ja bei uns vor Ort. Wir haben erst mal bei uns im Haus, hier im Landratsamt äh erst mal gesagt, wir gehen mal auf die Schulen zu, wo wir meinen(.) die potentiellen (1) Interesse hätten(.) Die ham wir eingeladen (1) ham drüber gesprochen (1) haben das mitgekriegt, dass es äh geringe Bereitschaft gibt in der Fläche jetzt noch was neues zu machen. So, also die haben, bis auf die die dann wirklich tätig geworden sind, das mit der Gemeinschaftsschule in der Regel nicht verfolgt, jedenfalls nicht bis ins Detail(.) und ham das für sich gar(.) nicht(.) runter buchstabiert. Die sagen «Wir machen ohnehin schon genug». (1) Gut, dann ham wir gesagt, dann gehen wir noch mal auf einzelne Schulen konkret zu. (1) Das ham wir auch gemacht. (1) Sind also vor Ort noch gewesen. Ha:m darüber hinaus mit Eltern(.) gesprochen, haben also Elternveranstaltungen(.) gemacht. (Strutz, Z. 64–74)

Entsprechend bestimmter Kriterien, die jedoch nicht angeführt werden, beurteilten Mitarbeiter des Landratsamtes in einem ersten Schritt jene Schulen, die für eine Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule infrage kamen und luden die ein, die ihrer Auffassung nach den meisten Erfolg dafür versprachen. Deutlich zeigt sich damit, dass der Schulträger das Vorhaben der Landesregierung hoch motiviert und engagiert unterstützt und die Rahmung mitträgt. Unter Umständen birgt diese selektive Vorgehensweise jedoch die Gefahr, interessierte Schulen, die von vornherein ausgeschlossen wurden, außer Acht zu lassen. Unerwartet stoßen Strutz und seine Mitarbeiter allerdings auf mäßiges Interesse bei einer Vielzahl der Schulen (*«in der Fläche»*). Die abwehrende Reaktion der betreffenden Schulleiter, *«jetzt noch was neues [zu] machen»*, ist Strutz unverständlich; auch wenn der Grund für diese Haltung offen bleibt. Der Landrat hat den Eindruck, die Schulen hätten die landespolitische Rahmung zwar wahrgenommen, jedoch nicht oder nur unzureichend aufmerksam verfolgt. Die Bedeutung des Modellprojektes hätte sich ihnen, so Strutz, offensichtlich nicht erschlossen. *«Viele»* Schulen seien gar der Auffassung, sie hätten sich bereits genug engagiert. Dies erweckt wiederum den Eindruck von nicht vorhandener Innovationsbereitschaft. In einem zweiten Schritt beschloss der Landrat, trotz der Abwehr, einzelne Schulen vor Ort noch einmal anzusprechen. Dies ist ein Hinweis auf das Grundverständnis des Landrates von Schulentwicklung: Die Kommune ist für das Bildungsangebot mitverantwortlich und sollte äußere Impulse zur Schulentwicklung geben und Entwicklungen befördern. Die Prozesse selbst müssen jedoch unbedingt von den Schulen getragen werden.

Parallel zur persönlichen Kontaktaufnahme bei den Schulen erfolgte eine dritte Maßnahme. Der Behördenleiter ging auf die Elternschaft zu und organisierte mehrere Informationsveranstaltungen. Offenbar schreibt Strutz den Eltern ebenfalls eine tragende Rolle bei innerschulischen Veränderungsprozessen zu.

Diese Bemühungen seitens des Schulträgers wären jedoch, so der Behördenleiter in einer Hintergrundinformation, sehr durch neue landespolitische Rahmungen erschwert worden. Auf Initiative der CDU hätte das Bildungsministerium zusätzlich die Oberschule eingeführt. Strutz beschreibt diese Rahmung nicht näher, er hält allerdings fest, dass sie eine starke Desorientierung hervorrief. Die Auswirkungen würden durch eine Spezifik des ländlichen Raumes, der engen Verflechtungen der lokalen Akteure, verstärkt: Der für die Bildungspolitik verantwortliche Abgeordnete der CDU etwa wohne ebenfalls im Landkreis, in W-Stadt. Er sei dort aktiv und besitze auch durch seine Mitgliedschaft im Sportverein viele Kontakte zu Lehrkräften. *«[E]r spielt dort noch Volleyball mit vielen Lehrern (Z. 79)»*. Damit deutet der Landrat an, dass diese informellen Netzwerke eine große Zugkraft entfalten und häufig neue Vorhaben verbauen.

Darüber hinaus hätte die Situation der Gemeinschaftsschulen in Sachsen die Anstrengungen des Landrates erschwert. Dort wäre die Einführung der neuen Schulform wieder rückgängig gemacht worden. Nach Auffassung des Behördenchefs begünstigten diese beiden Umstände die zögernde Haltung mancher schulischen Akteure, bis zur Verankerung im Gesetz zu warten: *«Nun wartet doch erst mal das Gesetz ab [...] Wir wollen ja eigentlich, aber wir warten mal»* (Z. 86–89). Deutlich dokumentiert sich, dass der nicht absehbare Ausgang des Gesetzgebungsverfahrens Unsicherheiten und Ängste steigert.

Gleichzeitig traten Lehrer_innen als starke Bedenkenträger gegenüber der Einführung der Gemeinschaftsschule auf. Laut Strutz gründete ihre Abwehrhaltung auf Befürchtungen, denen er unschwer entgegentreten konnte. Die Lehrkräfte äußerten etwa Befürchtungen, die Schüler_innen einer Gemeinschaftsschule könnten bei einem

späteren Wechsel auf das Gymnasium Nachteile erleiden; sie würden möglicherweise *«vorgeführt werden (Z. 99)»*. Unübersehbar treten an dieser Stelle zwei Aspekte in den Vordergrund: Die Lehrer_innen signalisieren Bedenken gegenüber der Realisierung einer individuellen Förderung von sowohl leistungsschwachen als auch leistungsstarken Kindern und Jugendlichen. Zugleich vermuten sie bei Gymnasiallehrkräften Vorurteile gegenüber der Schülerschaft aus einer Gemeinschaftsschule.

Der grundsätzliche Tenor der Eltern wiederum stand der Vorgehensweise des Bildungsministeriums entgegen. Die Elternschaft hätte die Einführung der Gemeinschaftsschule unter *«Zwang (Z. 113)»* gefordert. Indirekt sprechen sie sich damit für die Gemeinschaftsschule als einzige Schulform aus. Sie realisieren jedoch auch die Einstellungen an den Schulen und die bildungspolitische Debatte.

Zur Beförderung des Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses trug vermutlich eine weitsichtige Schulnetzplanung bei. Wenn die Möglichkeit bestand, wurden bereits in der Vergangenheit unterschiedliche Schulformen räumlich an einem Standort verankert. Strutz exemplifiziert, dass etwa in S-Stadt ein Schulzentrum, bestehend aus Grund- und Regelschule sowie einem Gymnasium, geschaffen wurde. Dieser Standort zeichnet sich unter anderem durch eine gemeinsame Mensa aus (Z. 170–172). Mehrere Aspekte treten deutlich hervor: Durch gemeinschaftlich genutzte Schulstandorte soll eine Lokalität für Begegnungen und Austausch geboten werden. Die räumliche Nähe und eine angedachte pädagogische Kooperation der Schulen sollen vermutlich nicht nur Hemmschwellen und damit Vorurteile abbauen, sondern auch die Chance für den Erwerb von höherwertigen Schulabschlüssen ermöglichen. Fest steht, die Kommune hat damit bereits zuvor begünstigende äußere Rahmenbedingungen für den Diskussionsprozess um die Gemeinschaftsschule geschaffen.

Eine weitere Voraussetzung für die Zustimmung zur Gemeinschaftsschule im Stadtrat war eine große Koalition mit der CDU, die auf der kommunalen Ebene besteht. Laut Strutz sei infolge dessen alles *«in Sack und Tüten. Da läuft das (Z. 142)»*. Diese Redensart, und damit auch die verlässliche Zusammenarbeit führt der Behördenleiter anschließend aus. Im Vorausklang der Entscheidung um die neue Schulform wurden schriftlich fixierte Absprachen mit der CDU getroffen; *«ham hier mit der CDU festgeschrieben, dass wir das mit den Schulen so wollen (Z. 147)»*. Ohne dass nähere Details bekannt sind, wird im Nachhinein deutlich, dass auf die Gemeinschaftsschule abgezielt wurde. Die Zustimmung der CDU war bindend, betont Strutz. Nachdem betreffende Schulen Interesse für die Gemeinschaftsschule bekundet hatten, *«wir wollen Gemeinschaftsschule werden (Z. 149)»*, hätte die CDU lediglich die Bedingung gestellt, dass diese ihre Konzeption vorstellen. Im Anschluss daran hätten sie ebenso für die Einführung der Gemeinschaftsschulen votiert (Z. 151).

Auf erneute Nachfrage der Interviewerin in Bezug auf die Initiatoren der Gemeinschaftsschule, antwortet der Landrat, dass sie kontinuierlich mit den Schulen im Austausch seien. Somit sei bekannt gewesen, dass sich die Talschule gern an dem Pilotprojekt beteiligen würde (Z. 153–155). Dieses offenbar regelmäßig bestehende Gesprächsangebot seitens der Behörde für die Schulen deutet darauf hin, dass sich die Verwaltung nicht nur an Schülerzahlen orientiert, sondern auch ein Interesse an der hohen Qualität der Schulen hat, um die Attraktivität der Region zu erhalten.

Den Wunsch, Gemeinschaftsschule zu werden, äußerte ebenfalls die *«Landschule»*. Sie sei auf den Schulträger zugegangen, expliziert Strutz.

S: Bei M-Stadt ging die Initiative von der Schule aus. M-Stadt hatten wir gar nicht auf dem Schirm(.) Das hatte 2 Gründe. Wir wussten, dass es dort n [REDACTED] problem gibt. [REDACTED]⁵⁷, wo wir gesagt habm, schon aus dem Grund(.) gehen wir dort nicht hin und fragen nach. Und das zweite, wir ham dort auch ne große Baumaßnahme. Wir ham also jetzt den Fördermittelbescheid gekriegt, dort ham wir eines der schlechten(.) Schulen überhaupt stehen. Die wird jetzt komplett erneuert. Das ist so ne 4 Millionen-maßnahme zusammen mit der Gemeinde. Der Bescheid ist grad da(.) und das geht jetzt los. Und da dacht ich mir, da ham die e:h viel zu tun. Die werden also auch ausgelagert, die werden auf 2 Gebäude in andere Ortschaften verlagert(.) und da hat sich die Schule gemeldet

57 Ausschnitte der Passage wurden geschwärzt, um die Anonymität zu gewährleisten.

«Wir wolln das machen». Und ich hab gesagt, das kann nicht sein. Das ist doch ne Schnapsidee dort. Wirklich jetzt (1) (Strutz, Z. 157–168)

Die Schule hatte der Landrat nicht im Blick. Zweierlei Ausschlusskriterien gab es hierfür, so Strutz. Zum einen existierten dort Schwierigkeiten. Zum anderen steht gegenwärtig eine Gebäudesanierung an. Der diesbezügliche «Fördermittelbescheid» ist eben eingegangen. Während dieser Umbaumaßnahmen, schildert der Behördenchef weiter, wird die Schule auf zwei Ausweichquartiere aufgeteilt, die in unterschiedlichen Orten liegen. Dies erfordere, so Strutz, einen großen organisatorischen Aufwand; es würde sehr viel von der Schulleiterin und dem Kollegium abverlangt werden. Überraschenderweise sei die Schule dessen ungeachtet an ihn herangetreten: «Wir wollen das machen». Auf das Interesse reagierte der Landrat zunächst abwehrend, «Das ist doch ne Schnapsidee», und äußerte Vorbehalte.

S: Ich bin da sehr skeptisch(,) gewesen. Und da bin ich rausgefahren und hab mit denen gesprochen. Und hab aber gemerkt, dass offensichtlich das Kollegium gesagt hat «Wir machen(,) das(;)». Und habm gemerkt, dass die sich wirklich damit beschäftigt habm. Und das ist was überraschend(,) Und die haben auch richtig gearbeitet dafür(,) (1) Äh ein richtig schönes Konzept entwickelt, was die Landschule unwahrscheinlich nach vorne bringen wird.

I: Ja.

S: Weil es auch nicht von uns gekommen ist, sondern wirklich(,) von denen selbst(,) gekommen ist. Da müssen wir nun schauen. (2). (Strutz, Z. 170–178)

Strutz suchte das persönliche Gespräch mit den schulischen Akteuren. Vor Ort erfuhr er, dass die treibende Kraft für eine Bewerbung um die Einführung der Gemeinschaftsschule das Lehrerkollegium war. Die Betonung der Lehrerschaft signalisiert das offenkundig Außergewöhnliche: Betreffende Lehrer_innen wollen aus Eigeninitiative schulische Veränderungsprozesse anstoßen und gestalten. Strutz stellte fest, die Lehrer_innen der Landschule hätten sich tiefgreifend mit dem Pilotprojekt beschäftigt und in Eigenregie ein «richtig schönes Konzept» erarbeitet. Vermutlich handelt es sich um die von der Landesregierung eingeforderte pädagogische Konzeption für die Bewerbungsunterlagen. Der Landrat urteilte positiv: Dies werde die Landschule «unwahrscheinlich voranbringen». Damit signalisiert er seine Unterstützung. Zugleich schätzt er den Erfolg der Umsetzung zuversichtlich ein, da die Impulsgeber die Lehrer_innen sind und die Entscheidung nicht aufoktroiiert wurde.

In der Summe gibt der Landrat durch seine Vorgehensweise und das Votum zu verstehen, dass sich Schulen vor Ort und aus eigenem Antrieb entwickeln sollten. Dies erfordere ein innovationsbereites Team von Lehrpersonen und könne nicht von Behörden verordnet werden. Die kommunale Administration könne lediglich einen Anstoß leisten, etwa durch Gespräche. Würden innerschulische Veränderungsprozesse selbstständig unternommen werden, sei abgesichert, dass die Vorstellungen den vor Ort arbeitenden Lehrkräften entsprechen und insgesamt mitgetragen sowie umgesetzt werden.

In einem dritten Schritt, so der Landrat, wurde noch einmal analysiert, wer potentiell Gemeinschaftsschule werden könnte. Er konstatiert jedoch:

S: Es gibt manchmal einfach Gründe(,) vor Ort(,) warum es einfach nicht geht(,) (Strutz, Z. 183–184)

Damit signalisiert er, dass letztendlich die Entscheidungen respektiert werden müssen. Eine Direktive würde nicht von der Lehrerschaft mitgetragen werden.

11.2.3 Beweggründe, welche die Einführung der Gemeinschaftsschule gegenwärtig verhindern – «zum Schulfest [...] da gibt's wieder den Matrosenkragen» und «große Umbaumaßnahmen»

Im Anschluss daran breitet Strutz fächerartig lokale Bedingungen aus, die trotz der landespolitischen Flankierung und kommunalpolitischen Unterstützung gegenwärtig die Einführung der Gemeinschaftsschule im M-Kreis erschweren.

Als eine Problematik stellt der Behördenchef wiederholt die enge Vernetzung der Akteure heraus. Er exemplifiziert, dass das Gymnasium in C-Stadt von Frau Schade geleitet werde, deren Ehemann der Leiter einer hohen Verwaltungsbehörde sei. Der Landrat mutmaßt, *«da ist natürlich ne direkte Linie da, was nach draußen kommuniziert wird (Z. 121 f)»*. Ohne dass Strutz dies weiter ausdifferenziert, bestätigt sich wiederum, dass über informelle Netzwerke interne Informationen in die Öffentlichkeit getragen wurden, welche die Planung zur Gemeinschaftsschule und den öffentlichen Meinungsbildungsprozess erschwerten.

Zu dieser Schwierigkeit kommt hinzu, dass sich viele Schulen zum Zeitpunkt der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule in Situationen befinden, die weitere Schritte des Landrates momentan offenbar überflüssig machen. Bei den Gymnasien etwa herrsche häufig eine *«erkonservative (Z. 122)»* Haltung vor. Die neue Schulform erfährt grundsätzlich Ablehnung. Dies versinnbildlicht Strutz exemplarisch anhand einer metaphorischen Darstellung, indem er in Bezug auf selbiges Gymnasium konstatiert, *«zum Schulfest [...] da gibt's wieder den Matrosenkragen (Z. 123)»*. Dieses Bild von Schulkleidung aus dem 19. Jahrhundert verweist auf das häufig bestehende rückwärtsgewandte, konventionelle Verständnis von Gymnasiallehrkräften, das sich durch Hierarchie und Autorität auszeichnet. Gleichmaßen kann dies auch als ein indirekter Hinweis auf das hohe Alter der Lehrer_innen gelesen werden.

Des Weiteren wurde bereits in der Vergangenheit um den Erhalt des Gymnasiums in W-Stadt gekämpft. Durch die von ihm verwendete Kriegsmetapher *«Schlacht»* erzeugt der Landrat die Vorstellung einer schwerwiegenden Auseinandersetzung, mutmaßlich mit der Bevölkerung und schulischen Akteuren, um die fortwährende Existenz des Gymnasiums. Strutz deutet damit an, dass das vorgenannte Gymnasium als Gemeinschaftsschule theoretisch infrage kommen würde, als Landrat wäre jedoch sein politisches Überleben gefährdet.

Weitere Hindernisse für die Einführung der Gemeinschaftsschule sind Umbaumaßnahmen an einigen Schulen. In W-Stadt, so führt der Landrat als Exemplifizierung an, steht dem Gymnasium ein großer Umzug bevor. *«2 Jahre lang [wird die Schule] ausgelagert (Z. 132)»*. Zugleich gibt es an einer Schule in S-Stadt Umbaumaßnahmen. An diese Kette knüpft Strutz in einer anderen Passage an. So wechselt eine für die Gemeinschaftsschule infrage kommende Schule gerade den Standort (Z.165–167). Infolge dessen wurden zwei Schulen zusammengelegt. Die Schulleiter wurden in die Rente verabschiedet; die Funktionsstelle wird gegenwärtig interim besetzt. Auch dies stelle eine Schwierigkeit dar, *«da passiert natürlich nichts (Z. 183)»*.

Außerdem spricht die Problematik der Standortsicherung staatlicher Schulen offenkundig gegen die unbedingte Einführung der Gemeinschaftsschule. Strutz hält fest, dass bei Schulen in freier Trägerschaft eine grundsätzliche Offenheit gegenüber dem Pilotprojekt bestehen würde. Beispielsweise äußerte eine Grundschule der Arbeiterwohl-fahrt in P-Stadt den Wunsch, an dem Pilotprojekt teilnehmen zu können. Für den Landrat liegt das Argument hierfür klar auf der Hand: Es sei momentan die einzige Möglichkeit, Grundschulen in freier Trägerschaft zu erweitern und wachsen zu lassen. Seine eigene Abwehr verdeutlicht sich durch einen Verweis auf die Schulnetzplanung, *«das sehn wir aus schulnetzplanerischen Gründen immer sehr sehr skeptisch (Z. 191 f.)»*. Dies kann als erster Anhaltspunkt für eine Konkurrenzsituation zwischen staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft gelesen werden. Die Lesart erfährt anschließend Bestätigung. Der Behördenleiter exemplifiziert, dass in P-Stadt ein *«sehr kleines Gymnasium (Z. 193)»* existiert, in dem weniger als 300 Schüler_innen lernen. Vorausschauend erläutert er, dass die Schülerzahl höchstwahrscheinlich weiter sinken würde, sollte in der Nähe eine Gemeinschaftsschule eingerichtet werden; die Auflösung des Gymnasiums stünde bevor. Es dokumentiert sich an dieser Stelle, dass – möglicherweise als Spezifika des ländlichen Raumes – Schulen in freier Trägerschaft als Standortgefährdung für staatliche Schulen wahrgenommen werden. Diese Problematik verschärft sich durch die Gemeinschaftsschule. Im Falle, dass Schulen

in freier Trägerschaft Gemeinschaftsschulen werden und dadurch ihre Attraktivität erhöhen, würden die Schülerzahlen an den bereits standortgefährdeten Gymnasien weiter zurückgehen; dies zöge wiederum Schließungen nach sich.

11.2.4 Die Gemeinschaftsschule als politische Wettkampfarena – «aufpassen, dass wir uns als SPD nicht verkämpfen»

Die Einführung der Gemeinschaftsschule ist nach Strutz eine Frage der Strategie.

S: Und wir müssen auch politisch(,) aufpassen, dass wir uns als SPD(,) da nicht verkämpfen(,) Auch die Bürgerbefragung in Hamburg hat mich nicht überrascht, muss ich sagen. Ich bin mir nicht sicher, wie es hier ausgehen würde(,) Muss ich ehrlich sagen. Die 100 Schulen, die der Minister für Bildung mal erwähnt(,) hat, sind eine hohe Messlatte. Und ich hab da natürlich auch die Diskussion von meinen Kollegen mitgekriegt, die blocken(,) ja, die CDU-Kollegen. Und das (1) das reicht ja, wenn du Verunsicherung sähst. Und das Problem von dem Minister für Bildung ist ja, dass er in der jetzigen(,) Phase systembedingt(,) überhaupt keine Klarheiten nach draußen transportieren kann und er will ja auch nicht(,) Pilotphase heißt ja, du bist noch in der Vorschaltphase und das wird natürlich gna:denlos ausgebremst(,) (Strutz, Z. 412–421)

«Wir» als SPD, betont der Landrat, müssten achtsam sein, dass keine Fehler gemacht werden, sollten uns »nicht verkämpfen«. Offensichtlich fokussiert der Landrat das parteipolitische Bestehen der SPD insgesamt. Die Sportmetapher «verkämpfen» ist ein Indiz dafür, dass das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» einem Wettkampfcharakter unterliegt. Dabei wird auf die Fragilität des Einführungsprozesses, also die Gefahr des Scheiterns und Fehlermachens verwiesen.

Als negativen Gegenhorizont und damit als Beleg für eine verfehlte Strategie, ein «[V]erkämpfen», sieht Strutz die «Bürgerbefragung» in Hamburg. Vor dem Hintergrund der Thematik der Einführung der Gemeinschaftsschule kann dies als ein Hinweis auf das erfolgreiche Volksbegehren zur Verhinderung der Einführung der sechsjährigen Primarstufe und Abschaffung des Elternwahlrechts in Hamburg gelesen werden. Dort habe die Regierung nach Auffassung von Strutz einen taktischen Fehler begangen. Das Abstimmungsergebnis wäre vorhersehbar gewesen und würde möglicherweise ebenso in Thüringen ausfallen, vermutet der Landrat.

Als eine strategische Entscheidung der SPD Thüringen benennt er die «100» Gemeinschaftsschulen, die der Bildungsminister als «Messlatte» gesetzt hat. Im Bild des Sports verbleibend, vermittelt der Landrat die hohen Anforderungen («hohe Messlatte»), die sich die SPD selbst auferlegt hat. Indirekt verweist Strutz auch darauf, dass dieses anspruchsvolle Ziel möglicherweise nicht erreicht werden kann. Der Ausgang ist im Gegensatz zu Hamburg nicht vorhersehbar. Das ehrgeizige Vorhaben der Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen wird jedoch, so der Behördenchef, von «CDU-Kollegen» behindert. Häufig sei es ja ausreichend, wenn Irritationen gestiftet werden, so Strutz. Obwohl an dieser Stelle offen bleiben muss, ob es sich bei diesen «Kollegen» um Verwaltungsmitarbeiter, Fraktionsmitglieder oder andere handelt, sieht der Landrat darin offenbar eine erste Destabilisierungsgefahr für die Gemeinschaftsschule.

Eine weitere destabilisierende, unbeabsichtigte Nebenwirkung führt er im Folgenden an: Der Bildungsminister könne in der Pilotphase nach außen nicht transparent sprechen, zudem würde er es auch nicht wollen. «Systembedingt» kann der Minister offensichtlich nicht deutlich reden («Klartext»), gleichzeitig ist es eine Frage des Wollens («er will ja auch nicht»), und dies verweist auf einen Ermessensspielraum. Sicher ist, dass der Beginn der Pilotphase von der Öffentlichkeit wahrgenommen und aufmerksam verfolgt wird. Diese Vorgehensweise des Ministers legitimiert der Landrat über eine Definition von Pilotphase: «Pilotphase heißt ja, du bist noch in der Vorschaltphase». Hierbei wird ein Widerspruch sichtbar: In einem bildungspolitischen Prozess der Einführung stellt die «Pilotphase» die erste Phase eines Vorhabens dar. Es existiert eine konzeptionell ausgearbeitete Idee, die in der Praxis erprobt wird. Diese Phase ist einer Vorschaltphase nachgeordnet. Indem der Landrat die «Pilotphase» einer vorgeschalteten Phase gleichsetzt,

nimmt er sie aus dem eigentlichen Einführungsprozess heraus. Jenes Verständnis von «Pilotphase» könnte in dem Prozess der Einführung der Gemeinschaftsschule ein Knackpunkt in der öffentlichen Wahrnehmung darstellen. Die erste Phase könnte als leere Worthülse aufgefasst und das Anliegen durch unzureichend gewährleistete Informationen geschwächt werden. Der Vorwurf des Landrates *«und das wird natürlich gnadenlos ausgebremst»* zeigt an, dass auch vorläufige Klarheiten kommuniziert werden sollten. Möglicherweise könnten der Opposition oder dem Koalitionspartner dadurch weniger Chancen geboten werden, Probleme polarisierend für sich zu nutzen.

Für einen strategisch sehr klugen Entschluss der SPD hält der Landrat die Entscheidung, die Einführung der neuen Schulform auf «Freiwilligkeit» basieren zu lassen.

S: Aber ich denke mal, so wie es jetzt läuft mit der Freiwilligkeit, das ist der einzige(.) Weg(.) wie man es überhaupt(.) reinbringt(.) Anders hätten wirs gar(.) nicht(.) hinbekommen(.) Ich glaube mit ner verpflichtenden Quote oder anderem Zwang oder so was, da hätten wir ne Klage vorm Verfassungsgericht bekommen oder so was. Oder vielleicht n Volksentscheid(.) wie in Hamburg(.) Da hätte es ein paar Kollegen gegeben, da brauch ich gar nicht weit(.) zu gucken, nach Troße. Die Landrätin(.) dort, die hätte dann demonstrativ irgendwo draußen ne Landschule gekillt und hätte dann gesagt «Ging gar nicht anders, wir müssen ja ne Gemeinschaftsschule machen» Bums. ((klatsch)) Und dann hast du die Leute auf der Straße und kriegst eine Welle ab, die fängst du nicht mehr auf. Verlustängste zu schüren ist relativ einfach. (Strutz, Z. 423–432)

Nach Auffassung des Behördenchefs ist dies die einzige sichere Vorgehensweise. Mit einer «verpflichtenden Quote oder anderem Zwang» wäre die landespolitische Initiative gescheitert, steht für Strutz fest. In einem Gedankenexperiment führt er aus, die SPD, und damit auch er als Landrat («wir»), hätten sich vermutlich einer Beschwerde vor dem «Verfassungsgericht» oder einem «Volksentscheid» gegenüber gesehen. Parteipolitische Gegner hätten sicher die Chance zum Widerstand genutzt.

Die Landrätin in G-Stadt, exemplifiziert der Landrat, hätte provozierend eine Schule geschlossen mit der Begründung, dass es nun seitens der Landesregierung die Festlegung gäbe, es müssten Gemeinschaftsschulen geschaffen werden. Die Folge wäre Aufruhr unter den Bürgern und einhergehende Schuldzuweisungen. Plastisch vorstellbar führt der Landrat aus *«Und dann hast du die Leute auf der Straße und kriegst eine Welle ab, die fängst du nicht mehr auf»*. Ziel ist es somit offensichtlich, in Auseinandersetzungen mit dem politischen Gegner strategisch zu bestehen und eigene bildungspolitische Intentionen wie die Thüringer Gemeinschaftsschule durchzusetzen. Mit dem Beschluss der «Freiwilligkeit» wurde anderen politischen Parteien das Werkzeug zur Offensive aus der Hand genommen.

Im Anschluss führt der Landrat weitere strategische Überlegungen aus:

S: (2) Wichtig ist jetzt im Prinzip, dass die Schulen, die sich auf den Weg(.) gebracht haben, dass die funktionieren(.) und das das auch nach draußen(.) transportiert werden, dass die Öffentlichkeit(.) das mitbekommt. Das ist auch(.) nicht so einfach. (3) Zur Orientierung soll es ja so ne Art Netzwerk entstehen, wo alle Gemeinschaftsschulen drin sind. Aber hilfreich wäre auch so was, wo alle guten Schulen deutschlandweit(.) drin sind. Einfach andere(.) Schulmodelle auch (h) (1) Und vielleicht hilft auch die wissenschaftliche Begleitung. Aber wenn ich da an Sachsen(.) denke, dort war das ja auch alles so gewesen. Aber da ist das natürlich alles klein gehalten worden und auf der anderen Seite läuft die große(.) «Maschine» des Alltags(.) durch(.) Das ist nicht so einfach. Das ist ne Sisyphos-Aufgabe, die bleibt auch. Aber das ist richtig, dass wir es gemacht(.) haben(.) A:ber wir habm bis jetzt noch nicht die breite Masse(.) erreicht. Das muss man einfach so sagen(.) Und ich würde mich heute och schwer(.) tun, wenn ich raus gehe und vielleicht n Vortag(.) halten würde oder so was, da krieg ich hinterher so: viele Fragen(.) die ich nicht abschließend beantworten(.) kann(.) Nicht, weil ich nicht will(.) aber das ganze ist im Gesetzgebungsverfahren(.) Das Gesetzgebungsverfahren ist mit vielen Haken(.) und Ösen(.) behaftet(.) Und wir wissen nicht wirklich, was da rauskommt. Wir kennen die Finanzsituation nicht(.) Gut ist(.) dass der Minister für Bildung noch ein paar andere(.) Sachen(.) auf den Weg gebracht hat.

(2) *Überarbeitung der Lehrpläne(,) zum Beispiel. Ich glaube, dass wahrscheinlich ein Bündel dieser Maßnahmen nachhaltiger sein wird, als dieser Etikettenwechsel an den Schulen.* (Strutz, Z. 432–452)

Von Bedeutung sei nun das Funktionieren der bestehenden Gemeinschaftsschulen. Das Gelingen und damit der Erfolg müsse zudem der Öffentlichkeit übermittelt werden. Dadurch werden die Skeptiker beruhigt und die SPD bekommt Bestätigung für ihre Linie, so Strutz implizit. Zugleich sei es eine Bestätigung der Schulen.

Für die Umsetzung dieser Maßnahmen wäre Öffentlichkeitsarbeit notwendig. Eine erste Überlegung sei, erläutert Strutz, ein Netzwerk für alle Gemeinschaftsschulen zu schaffen. Unklar bleibt jedoch an dieser Stelle, ob sich der Landrat auf Thüringen oder das gesamte Bundesgebiet bezieht. Ein weiterer Gedanke sei es, ein Netzwerk für alle *«guten Schulen»* in Deutschland zu entwickeln. Für zusätzlich förderlich hält der Chef der Verwaltungsbehörde die gegebene wissenschaftliche Begleitung. Augenscheinlich wähnt er damit die Sichtbarkeit der Schulen und damit des Pilotprojekts in der Öffentlichkeit gewährleistet, und infolge dessen die SPD gestärkt.

Trotz dieser angedachten Maßnahmen sei die Perspektive für die Gemeinschaftsschule ungewiss, deutet Strutz mit einem Verweis auf Sachsen an. Sachsen habe die gleiche Strategie gefahren, *«dort war das ja auch alles so gewesen (Z. 439)»*. Zwar schränkt er dies mit einem indirekten Bezug auf die zahlenmäßige Stärke der CDU in der Koalition mit der SPD (*«da ist [...] alles klein gehalten worden (Z. 440 f.)»*) ein, bedenkt jedoch gleichzeitig, dass das sonstige Funktionieren des Ministeriums, *«die große Maschine des Alltags (Z. 441)»*, ebenfalls weiter gewährleistet sein muss. Er konstatiert: *«[d]as ist ne Sisyphus-Aufgabe, die bleibt auch (Z. 441)»*. Mit dem Rückgriff auf Sisyphus, eine Gestalt der griechischen Mythologie, betont der Landrat noch einmal die Anstrengung, aber auch die fortwährende Arbeit, die möglicherweise nie ans Ziel führt.

Nach einer kurzen Zwischenevaluation, dass es die richtige Entscheidung war, die Gemeinschaftsschule in Thüringen einführen zu wollen, thematisiert Strutz weitere Gefahren. Eine destabilisierende Größe sei, *«die breite Masse (Z. 443)»* noch nicht erreicht zu haben. Unklar bleibt dabei, ob es sich um die unbefriedigend geringe Anzahl von Schulen oder die Befürwortung in der Bevölkerung handelt. Fest steht, das Pilotprojekt muss notwendigerweise von einer Mehrheit der Bürger Unterstützung erfahren. Sonst besteht die Gefahr des Scheiterns.

Als ein zweiter Unsicherheitsfaktor für den Erfolg der Gemeinschaftsschule lässt sich die Offenheit des Prozesses und die damit einhergehende Informationsunsicherheit herausarbeiten. Strutz hätte im Falle eines öffentlichen Vortrages Not, alle Fragen abschließend zu beantworten. Dies lässt sich vermutlich auf unzureichende Aussagen des Bildungsministers sowie dem veränderten Verständnis der Pilotphase zurückführen. Zudem kann es als ein Anhaltspunkt gelesen werden, dass auch innerhalb der Partei unzureichend Transparenz gewährleistet wurde, sodass Informationen durch SPD-Mitglieder, etwa den Landrat Strutz, nach außen getragen werden konnten. Der Chef des Landratsamtes selbst legitimiert dies mit dem angelaufenen Gesetzgebungsverfahren. Damit benennt er einen weiteren destabilisierenden Umstand: Die Verankerung der Gemeinschaftsschule im Schulgesetz. Dieser Vorgang ist ebenfalls ergebnisoffen, *«wir wissen wirklich nicht, was da rauskommt (Z. 448 f.)»*.

Ein dritter gefährdender Faktor zeigt sich in der *«Finanzsituation (Z. 449)»* des Landes Thüringen. Aus diesem Grund befürwortet der Landrat den strategischen Beschluss des Bildungsministers, parallel zur Einführung der Gemeinschaftsschule weitere bildungspolitische Maßnahmen wie etwa die *«Überarbeitung der Lehrpläne (Z. 561)»* anzuordnen. Sie werden tiefer greifende Veränderungen an den Schulen bewirken, als es ein *«Etikettenwechsel (Z. 452)»* vermag, vermutet Strutz. Augenscheinlich fokussiert der Landrat neben einer erfolgreichen Linie der SPD die Unterrichtsebene. Mittels einer hierarchischen Anordnung durch das Bildungsministerium sollen die Schulen zu innerschulischen Entwicklungsprozessen angehalten werden. Mit der Annahme, dass sich *«Etikettenwechsel»* auf die Namensänderung einer Schule in eine Gemeinschaftsschule bezieht, offenbart sich eine Befürchtung des Landrates. Scheinbar wird die Gefahr gesehen, dass Schulen nur das Label erlangen wollen ohne Schulentwicklungsprozesse anzustrengen. Möglicherweise werden die Einzelmaßnahmen zum Anstoß der Entwicklung von Unterrichtsqualität deswegen tatsächlich effektiver wirken als eine neue umfassende Schulreform.

Weitere strategische Überlegungen führt Strutz im Rahmen seiner Erwartungen an die neue Schulform aus. Eine Gefährdung für die Gemeinschaftsschule sieht der Landrat in zwei Vorstellungen, die in dem Gesetz ver-

ankert werden sollen, «*die Ideen sind echt verrückt (Z. 287)*». Eine absehbare Folge wäre seiner Meinung nach der sofortige Tod der Gemeinschaftsschule (Z. 357). Eine Denkrichtung sei gewesen, schildert der Landrat, «*die Gemeinschaftsschule muss dreizügig sein (Z. 289 f.)*». Offensichtlich geht jedoch diese Forderung an der Realität vorbei. Strutz moniert nämlich, dass in seinem Landkreis keine dreizügige Regelschule existiere und somit die Gründung einer Gemeinschaftsschule ausgeschlossen wäre. In ganz Thüringen gäbe es seiner Auffassung nach keine dreizügigen Regelschulen. Der Behördenleiter ist sich sicher, «*[ü]ber so n Regulator kannst du das ganze schon totmachen (Z. 292 f.)*». Da der Landrat das Gedankenexperiment im Präteritum formuliert, ist eine solche Regelung jedoch offenkundig «vom Tisch».

Eine zweite strategische Entscheidung betrifft die strukturelle Rahmung der Gemeinschaftsschule. Vermutlich von einem Gesetzentwurf sprechend («*das nächste das da drin stand (Z. 295)*»), bezieht sich Strutz auf den Beschluss, eine Gemeinschaftsschule könne nur entstehen, wo sich sowohl Grund- als auch Regelschule auflösen und zu einer Gemeinschaftsschule verschmelzen. Seine Positionierung hierzu illustriert er mittels der rhetorischen Frage «*Welcher Schulleiter gräbt sich sein eigenes Grab? (Z. 299)*». Wiederholt verweist Strutz damit auf eine Diskrepanz zwischen der Ebene der theoretischen Debatte und der Ebene der alltäglichen Praxis. Strutz schildert, dass der Schulleiterposten grundsätzlich einen Wert darstellt, aber insbesondere der «*Eigenständigkeit (Z. 301)*» der Schulen eine weitaus exponiertere Bedeutung zukommt. Beide Aspekte erläutert er im Folgenden. Die Schulleiterproblematik, so der Landrat, spiele insofern eine untergeordnete Rolle, da der Schulleiter unabhängig von seiner gehobenen Position seine Besoldung erhält, «*bezahlt wird er so oder so (Z. 303)*». Von dieser Seite her würde der Zusammenlegung weniger im Wege stehen. Zumal sich aufgrund des hohen Durchschnittsalters der Schulleiter in Thüringen und deren absehbarem Ausscheiden aus dem Schuldienst diese Schwierigkeit bei der Zusammenlegung von Grund- und Regelschulen offensichtlich auflösen würde, «*es gibt auch vom Alter her n absehbaren Horizont, wo sich das klären würde (Z. 304 f.)*». Entscheidender sei die Autonomie der Schule. Dabei recurriert der Landrat auf die Prozesse während und nach der Wiedervereinigung (Z. 380–384). Im Nachgang wird deutlich, dass er sich auf die Grundschulen bezieht. Strutz verweist darauf, dass eine Folge der Wiedervereinigung die Trennung der Polytechnischen Oberschule in die beiden Schulformen Grund- und Regelschule war. Insbesondere die Grundschullehrer_innen hätten die Art und Weise der Abwicklung dieser Prozesse, also «*wie diese Trennung nach der Wende passiert ist (Z. 309)*», sowie die anschließende «*sehr arrogante Betrachtungsweise (Z. 311)*» durch Kolleg_innen anderer Schulformen tief verinnerlicht; «*das hat die Kollegen sehr verletzt*». Aus diesem Grund käme der nach der Wiedervereinigung neu erworbenen «*Eigenständigkeit (Z. 310)*» von Grundschullehrkräften eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Deutlich signalisiert der Landrat, dass sich die SPD an dieser Stelle verkämpfen könnte. Die strategische Frage, ob sich die Grund- und Regelschulen auflösen und eine Gemeinschaftsschule werden oder unter dem Dach einer Gemeinschaftsschule, weiterhin als Grund- und Regelschule existierend, kooperieren sollten, wird nach Auffassung des Landrates überbewertet und sei nicht ausschlaggebend für den Erfolg der Gemeinschaftsschule (Z. 396 ff.). Entscheidend sei der Wille für ein Miteinander und die Qualität der Zusammenarbeit, so Strutz. Dazu gehörten unter anderem eine gemeinsame Konzeption und deren praktische Umsetzung, «*das muss gelebt werden gemeinsam, viele gemeinsame Projekte (Z. 327 f.)*». Resultierend daraus, glaubt der Protagonist, würden «*viele Vorurteile (Z. 329)*» abgemildert werden.

Auch in Replik auf die Nachfrage der Interviewerin, ob er als Landrat «*Grenzen, an welche die Gemeinschaftsschule stoßen wird (Z. 498)*», sehe, recurriert der Behördenleiter auf weitere Gefahrenquellen (Z. 498–537). Dabei stellt sich insbesondere der Faktor «Zeit» als Feind der Politiker heraus. Strutz expliziert, dass es völlig offen sei, ob der gegebene zeitliche Rahmen für die Etablierung der Gemeinschaftsschule ausreiche. Offensichtlich bezieht sich der Landrat auf die Wahlperiode von fünf Jahren und verweist damit indirekt auf eine doppelte Krux. Der Erfolg der Schulreform wird am Ende der Wahlperiode gemessen werden und spiegelt sich vermutlich in Wählerstimmen wider. Daneben besteht jedoch das Wissen, dass Schulentwicklungsvorhaben eine wesentlich längere Zeit benötigen. Zugleich besteht die Gefahr, dass sich die Parteikonstellationen ändern. Damit würde der Niedergang der landespolitischen Initiative der SPD herbeigeführt werden. Die mit dem engen Zeitfenster verbundene Schwierigkeit präzisiert Strutz im Folgenden: Wenn die Gemeinschaftsschule bis zum Ende der Wahlperiode eine

Einzelerscheinung bliebe, «*ein Exot, ein Randphänomen*» (Z. 504), könnten Folgeprojekte an diesem Nicht-Erfolg gemessen werden. Damit ginge es um die «*Glaubwürdigkeit*» (Z. 508) der Partei. Klar und deutlich hält Strutz fest, «*[m]an kann das also nicht drei oder viermal machen*» (Z. 508). Dies schließt er insbesondere in Bezug auf das längere gemeinsame Lernen aus. Deutlich gibt der Landrat damit zu verstehen, dass es auch um die Vertrauenswürdigkeit der SPD geht. Zudem kann dies als ein Hinweis auf die sehr emotional besetzte bildungspolitische Debatte gelesen werden. Das geschilderte zeitliche «*Risiko*» (Z. 514) ist laut Strutz jedoch einkalkuliert. Wie bereits in der Passage zuvor ausgeführt, habe man taktisch im bildungspolitischen Bereich noch andere Maßnahmen angeordnet, um die Gefahr für die Partei zu minimieren. Erneut hält Strutz fest, er unterstütze die Vorgehensweise des Bildungsministers, zusätzliche «*andere Truppen ins Feld*» (Z. 636) zu führen, um eine «*Veränderung der Spielregeln*» (Z. 511) in den Schulen zu bewirken. Da «*Spielregeln*» Regeln umfassen, die einen bestimmten Ablauf festlegen, erhofft sich der Landrat offensichtlich durch den Einsatz weiterer Instrumente, erstarrte Routinen in den Schulen aufzubrechen. Wiederholt dokumentiert sich das doppelte Bestreben, parteipolitisches Bestehen zu sichern und dem pädagogischen Ansinnen, Schulen in ihrer Entwicklung voran zu bringen, gerecht zu werden. In Bezug auf letzteres äußert der Behördenleiter besorgt, «*das größte Risiko ist wirklich, dass die Idee, die dahinter steht, diskreditiert wird*» (Z. 513 f.). Offenbar sieht der Landrat die Gefahr, dass der pädagogische Leitgedanke – unabhängig von der Schulform – für unbestimmte Zeit beschädigt werden könnte.

Den Risikofaktor «*Zeit*» wiederholt aufgreifend, erläutert der Behördenleiter, ihm sei es bewusst, dass einschneidende Schulentwicklungsprozesse «*manchmal bis zu 10 Jahre*» (Z. 516) benötigen. Aus diesem Grund stünde seiner Meinung nach ein weiterer strategischer Entschluss auf Landesebene an: Es müsse mit der CDU auf Landesebene eine gemeinschaftliche bildungspolitische Linie über die Wahlperiode hinaus festgelegt werden. Dass dies möglich ist, zeigt Strutz auf kommunaler Ebene. Um Schaden von der Partei abzuwenden und den Schulen Planungssicherheit zu geben, hat er bereits Absprachen mit dem Schulamtsleiter, welcher der CDU angehört und Mitglied des Kreistages ist, getroffen.

Ein anderes destabilisierendes Element sieht der Chef des Landratsamtes in SPD-Mitgliedern, die nicht mit der strategischen Entscheidung der Freiwilligkeit einverstanden sind und eine andere Linie vertreten. Es besteht augenscheinlich keine Geschlossenheit innerhalb der Partei. Einige Mitglieder sind der Auffassung, «*man hätte das verpflichtend einführen sollen*» (Z. 524 f.). Dies hält Strutz jedoch für realitätsfern. Pointiert führt er fort, würde er ein Schreiben an die Schulen verfassen, mit dem Inhalt «*Ihr seid jetzt Gemeinschaftsschule*» (Z. 527), ändere sich in den Schulen nichts. Diese Forderung sei unvollständig durchdacht, so Strutz, weil eine Auflösung der Gymnasien die Folge wäre. Das wiederum würde eine Protestwelle der Eltern hervorrufen, «*sie würden auf die Barrikaden gehen*» (Z. 529 f.). Zudem hege die Elternschaft Befürchtungen, alle Schulen könnten in Gesamtschulen umgewandelt werden. Im Zusammenhang mit der Namensgebung «*Gemeinschaftsschule*» sieht er somit eine zusätzliche Bedrohung, und damit jene taktische Entscheidung kritisch. Er konstatiert, die Gesamtschule in Ostdeutschland sei negativ besetzt. Dieses Eindrucks würden sich die «*Spät68er*» (Z. 531) bedienen. Sie setzten die Gemeinschaftsschule mit einer Gesamtschule gleich, so Strutz. Es zeigt sich, dass der Behördenleiter die semantische Nähe der Wortbausteine «*Gemeinschaft*» und «*Gesamt*» für eine Schwierigkeit hält, da dadurch Verwechslungen hervorgerufen werden oder subjektive Bedeutungszuschreibungen und Sinngebungen Einfluss auf die Entscheidung zur Gemeinschaftsschule nehmen könnten. Rückblickend hält er fest, dies hätte bei der Namenssuche bedacht werden müssen (Z. 664 f.). Seine Bedenken bestärkt er durch den Verweis, dass zu Beginn des Pilotprojektes Gemeinschaftsschule und Einheitsschule in der öffentlichen Wahrnehmung gleichgesetzt wurden.

Letztendlich resümiert der Landrat jedoch überzeugt: «*die sich auf den Weg machen, werden auch erfolgreich sein*» (Z. 536 f.).

11.2.5 Gemeinschaftsschulen als Schritt zur Chancengleichheit – «mehr Bildungsgerechtigkeit [...] verwirklichen»

Bereits in der Eingangssequenz verweist der Landrat auf seine Leitidee *«mehr Bildungsgerechtigkeit zu realisieren»*. Obwohl Strutz dieses politische Schlagwort an keiner Stelle des Interviews explizit ausdifferenziert, lässt sich an verschiedenen Stellen aufzeigen, dass sich in den Aussagen des Behördenleiters eine Orientierung an eine annähernde Chancengleichheit zeigt. Die Gemeinschaftsschule repräsentiert für ihn offenkundig eine Möglichkeit für Schüler_innen unterschiedlicher Bildungshintergründe, gemeinsam zu lernen und hohe Bildungsabschlüsse zu erlangen. Diese Auffassung erfährt unter anderem in folgenden beiden Exemplifizierungen Bestätigung. Im Rahmen der Erwartungen bezüglich der Einführung der Gemeinschaftsschule formuliert Strutz, zentrales Ziel sei es, dass die Schulen Impulse zur Weiterentwicklung, *«ein[en] Innovationsschub»*, erhalten. Klar dokumentiert sich, dass das Reformprojekt Triebfeder für innerschulische Veränderungsprozesse sein und Anregungen bieten soll.

S: Ja, das wichtigste wäre, dass es wirklich(.) ein Innovationsschub in den Schulen geben würde(.) einen nachhaltigen Innovationsschub(.) indem Sinne, dass wir wirklich eine schülerzentrierte Arbeit(.) habm, also das praktisch es auf den Schüler abgestimmt wird. Und das es ne (h) entsprechende Vernetzung der einzelnen Schultypen gibt, die dann die Schnittstellenproblematik so klären, damit die Übergänge auch gelingen(.) sag ich mal. Das erst mal vom engeren schulischen(.) Sinne her. (Strutz, Z. 269–274)

Konkret bedeutet dies für den Landrat zum einen, dass Unterricht individuell auf die Bedürfnisse der Schüler_innen angepasst werden sollte (*«schülerzentrierte Arbeit»*). Offenkundig hält der Landrat die Gemeinschaftsschulen für die Schulform, in der Kinder und Jugendliche am besten individuell gefördert werden können. Zum anderen setzt er in die Gemeinschaftsschule die Hoffnung, die Kooperation der Schulformen (*«Vernetzung zwischen den einzelnen Schultypen»*) anregen und intensivieren und dadurch die Übergangsproblematik (*«Schnittstellenproblematik»*) aufschieben zu können. Indirekt verweist Strutz damit auf die ungerechtfertigte frühzeitige Selektion von Heranwachsenden nach Leistungsvermögen, durch die in der Regel eine Entscheidung für die weitere Bildungskarriere und den zukünftigen Abschluss getroffen wird. Inbegriffen ist hierbei die gesellschaftliche Relevanz, nämlich die Chance auf Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. Die Gemeinschaftsschule steht offenkundig für eine Schulform, in der der Übergang durch das achtjährige gemeinsame Lernen optimaler gestaltet ist und damit für eine Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss. Per se wäre der Weg zum Schulabschluss offen. Unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft sollen alle Kinder und Jugendlichen den gewünschten Bildungs- und Berufsweg einschlagen können.

Die Orientierung des Landrates schärft sich weiter in einer zweiten Exemplifizierung. Im Rahmen der Hindernisse, die momentan die Einführung der Gemeinschaftsschule vor Ort erschweren, schildert Strutz ein Beispiel, indem er die Auswirkungen des zweigliedrigen Schulsystems in Thüringen aufzeigt. Das Schulverwaltungsamt forcierte die Kooperation von einer bestimmten Regelschule und einem Gymnasium. Beide Schulen wurden zu einer Kooperation gedrängt, wobei offen blieb, worin die Zusammenarbeit bestehen sollte. Fest steht, diese Entscheidung wurde vom Schulträger verordnet und basierte nicht auf Freiwilligkeit. Zudem lässt diese Maßnahme Diskrepanzen zwischen den schulischen Akteuren vermuten.

Dass der Versuch einer Zusammenarbeit sich schwierig gestaltet (*«das ist ein ganz hartes Brett»*) und auf Widerstand stößt, führt der Landrat an zwei Gesprächen aus, die offenbar vor dem Hintergrund einer Kooperation sowohl mit der Schülerschaft als auch den Lehrpersonen der Regelschule geführt worden sind. Dabei dokumentiert sich, dass die Vorstellungen des Landrates von *«Bildungsgerechtigkeit»* als negativer Gegenhorizont konkretisiert werden.

S: Wir würden lieber-: wir ham dort Regelschule und Gymnasium zusammen und zwingen die jetzt dazu(.) dass sie Sachen gemeinsam(.) machen, aber das ist ist ein ganz(.) hartes Brett. Das ist auch ne ganz bittere(.) Stunde(.) wenn du in der Regelschule bist, kennst du alle schon seit e:wigen Ja:hren, und dann treten Schüler der 9.(.) und

10.(.) Klasse auf und sagen «Sie können unmöglich mit den Schülern des Gymnasiums auf ei:n Gelände gehen, weil die doch was Besseres sind und sie da nicht hineinpassen». Und da sagste dir, da hat ja die Schulbildung ungeheuer was bewirkt (1)

I: @(..)@

S: Und dann tritt da einer von den Kollegen auf(.) und sagt, der Lehrerrat hätte sich beratschlagt und es gäbe da ein Problem, das überhaupt nicht(.) lösbar wäre. Und deswegen könnten sie nicht in ein Gelände, weil sie hätten jetzt 35 paar Langlaufski gekauft und sie wüssten jetzt nicht, wohin damit. Und da sagste dir, wenn es solche(.) schwe:rwiegenden(.) Probleme gibt-: ((kopfschütteln))

I: @(..)@

S: Da wird wo:hl so sein, da wird's nicht gehen. Ne, wirklich. Wenn du das hörst, da bist du 2 mal gefrustet. Einmal da fragste dich, wie tickt denn das Lehrerkollegium, dass die dort über so n Schwachsinn dort reden, wo es doch um ganz andre(.) Fragen geht. Und was lassen die zu in den Köpfen der Kinder(.) (1) Dass die nicht mal begreifen-: das die nicht mal den § 1 des Grundgesetzes kennen. (Strutz, Z. 197–215)

Sein erstes besorgniserregendes Erlebnis an der betreffenden Regelschule erfährt der Protagonist im Austausch mit der Schülerschaft. Möglicherweise in Replik auf die Frage, was gegen eine Zusammenarbeit spräche, äußerten Schüler_innen der neunten und zehnten Klassenstufen, «Sie können unmöglich mit den Schülern des Gymnasiums auf ein Gelände gehen, weil die doch was besseres sind und sie da nicht hineinpassen». Diese Antwort ruft Empörung bei dem Landrat hervor. Zynisch merkt er an: «[...] da hat ja die Schulbildung ungeheuer was bewirkt». Unverkennbar zeigt sich die Betroffenheit von Strutz. Offenkundig führen das gegenwärtige gegliederte Schulsystem und die daraus resultierende Trennung der Schülerschaft zu Minderwertigkeitskomplexen und Befangenheit bei Regelschulkindern. Gymnasiasten werden von ihnen als intelligenter und höherwertiger wahrgenommen.

Ein weiterer Zwischenfall bestärkt den Landrat in seiner Sichtweise. Im Rahmen der Debatte merkte ein Lehrer in Vertretung der gesamten Lehrerschaft an («der Lehrerrat hätte sich beratschlagt»), ein unüberwindbares Problem und somit ein Ausschlusskriterium sei die Unterbringung der Ski, «[u]nd deswegen könnten sie nicht auf ein Gelände, weil sie hätten jetzt 35 Langlaufski gekauft und sie wüssten jetzt nicht, wohin damit». Vermutlich geht es um einen gemeinsamen Standort von Regelschule und Gymnasium. Dabei zeigen sich bei dem Lehrerkollegium ebenfalls starke Abgrenzungstendenzen. Um diesen Vorurteilen und Ressentiments entgegen zu wirken und deren Entstehung zu verhindern, hält der Chef des Landratsamtes sowohl die strukturelle als auch die pädagogische Konzeption der Gemeinschaftsschule für bestens geeignet. Diese verwirklicht am ehesten laut Strutz «§ 1 des Grundgesetzes».

Insgesamt zeigt sich überaus deutlich, dass der Landrat neben der Organisationsebene die Lehrerebene fokussiert. Um soziale Gerechtigkeit zu realisieren, bedarf es einer Lehrerschaft, die umdenkt und eine Bereitschaft für Veränderungen aufbringt.

11.2.6 Handlungsspielräume der Verwaltung erweitern – «dass die Linien mitdenken können»

Im Folgenden beschreibt Strutz die Problematik der personellen Besetzung und Zuständigkeit des Schulverwaltungsamtes und expliziert dadurch ein weiteres Ziel, das er mit der Unterstützung des Anliegens «Gemeinschaftsschule» anstrebt. Zudem gibt es einen ersten Anhaltspunkt, in welcher Funktion er innerhalb der Verwaltung wirkt.

In Bezug auf seine Funktion als Chef einer Kommunalbehörde hält er fest:

S: Du musst als Chef der Verwaltung schon den Antriebspunkt immer mal geben. Und dann natürlich, da ich den Informationsvorsprung hatte(.) durch die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe im Ministerium hab ich da denk ich mal ne wichtige Rolle(.) gespielt, das zu transportieren(.) ja. (1) Und och zu gucken, was gibt's an Argumenten, die dafür oder dagegen sprechen und das abzuwägen gegeneinander. Ich hab aber auch gemerkt(.) bei meinen Leuten im Haus(.) die dem schon positiv(.) gegenüber stehen, aber ne Schulverwaltung(.) kann damit nichts

anfangen. Eine Schulverwaltung tickt ja anders. Die sagen, «Ok, was bedeutet das für euch (1) was hab ich als Verwaltung davon?». (Strutz, Z. 228–235)

Zunächst führt sich Strutz allgemein als führende Kraft ein, die beständig Impulse zur Weiterentwicklung gibt. Dabei hält der Landrat fest, dass *«immer wieder»* eine Prozessunterstützung nötig sei. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es bei Veränderungsprozessen innerhalb einer Behörde kontinuierlicher Unterstützung bedarf; nur einen anfänglichen Anstoß zu geben, ist ungenügend. Indem sich der Landrat selbst als *«Antriebspunkt»* bezeichnet, signalisiert Strutz seine technisch geprägte Vorstellung von Schulentwicklungsprozessen. Der Protagonist sieht sich als Impulsgeber, der die Prozesse initiiert, fortlaufend unterstützt und vorantreibt. Aufgrund des *«Informationsvorsprunges»* durch seine Teilnahme an einer weiteren Arbeitsgruppe im Bildungsministerium schreibt sich Strutz zudem die wichtige Funktion eines Übermittlers zu, *«das zu transportieren»*. Der Landrat war offenbar in der Lage, frühzeitig zu informieren. Möglicherweise bedurfte es auch einer Übersetzungsleistung. Darüber hinaus setzte sich der Landrat mit den *«Argumenten»*, die für und gegen eine Gemeinschaftsschule sprechen, auseinander und wägte ab. Obwohl hierbei offen bleiben muss, um welche Art von *«Argumenten»* es sich handelte, entsteht durch die weitere Narration des Landrats der Eindruck, dass diese pädagogischer Art waren. Die Vermutung findet in der Reaktion seiner Mitarbeiter Bestätigung. Diese konnten ihm trotz ihrer zustimmenden Haltung gegenüber der Gemeinschaftsschule nicht folgen; für sie stand ausschließlich die Frage nach den Vor- und Nachteilen für die Behörde im Raum, also *«was bedeutet das für Euch [als Schule] was hab ich als Verwaltung davon»*. Ohne, dass Strutz dies weiter ausführt, ist dies ein erster Anhaltspunkt dafür, dass die Verwaltungsmitarbeiter Schule vor allem nach wirtschaftlicher Effizienz beurteilen. Vordergründig scheinen die Bündelung von Ressourcen und Fragen der Effizienzsteigerung zu stehen. Strukturelle Schulreformen wie die der Gemeinschaftsschule erfordern offenbar Verwaltungspersonal mit einem erweiterten Blickwinkel oder eines anderen Argumentationspapiers, das vordergründig den Nutzen für die Schule als Verwaltungseinheit und für das Schulverwaltungsamt als Schulträger selbst fokussiert. Deutlich tritt zudem hervor, dass der Landrat als Vorgesetzter die Entscheidung um die Gemeinschaftsschule nicht von oben angeordnet hat, sondern die Akteure des Schulverwaltungsamtes an dem internen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen teilhaben lässt.

In einer anschließenden Hintergrundkonstruktion präzisiert Strutz die Problematik der personellen Besetzung und Zuständigkeit des Schulverwaltungsamtes:

S: Äh, und das ist ja ohnehin so ne krude Sache. Ich weiß ja nicht, ob das mal betrachtet worden ist. Wir ham die Schulverwaltung neu strukturiert vor 2 Jahren und habm überlegt, was(,) für Leute müssten(,) eigentlich in ner Schulverwaltung(,) arbeiten(,) (1) Da ist nichts so richtig rausgekommen. Weil normalerweise hast du da Verwaltungsmitarbeiter hingesteckt, aber jemand der in der Verwaltung(,) gelernt(,) hat(,) der muss von Schule keine Ahnung haben. Und wenn du von Schule keine Ahnung(,) hast, dann kannst du och(,) die Schule nicht ordentlich verwalten. (2)

I: Ja.

S: So, die doppelte(,) Unterstellung(,) macht noch ein Problem. Dadurch das manchmal das Ministerium für Schule was zu sagen hat, manchmal wir was zu sagen haben. Ja, und ich habe es dem jetzigen Minister für Bildung dringend geraten(,) und ich hoffe, er macht das auch, dass sie jetzt dieses Pilotprojekt Gemeinschaftsschule nutzen, um auch mal Schulverwaltung fachlich mit reinzunehmen. Dass die Li:nien mitdenken können. (3) Die sind motiviert hier. Gott seit Dank gabs auch grad n Leitungswechsel bei mir, weil der eine in den Ruhestand gegangen ist. (Strutz, Z. 236–250)

Im Zuge einer Umstrukturierung des Schulverwaltungsamtes vor *«zwei Jahren»*, die nicht weiter ausgeführt wird, stand die Frage nach einer optimalen Stellenbesetzung der Behörde im Raum: *«[W]as für Leute müssten eigentlich in ner Schulverwaltung arbeiten»*. Im Zusammenhang mit dieser Neuordnung ist laut dem Landrat eine paradoxe Situation offensichtlich geworden: Einerseits sollen die Mitarbeiter des Schulverwaltungsamtes Schule *«ordentlich»*

verwalten, andererseits jedoch werden diese Akteure in einer Verwaltung ausgebildet und eingestellt und haben in der Regel keinerlei Berührungspunkte mit Schule. Obwohl der Landrat dies nicht weiter ausführt, kann dies als weiterer Hinweis gelesen werden, dass die in der Verwaltung ausgebildeten Mitarbeiter Schule nur unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Tragfähigkeit sehen. Nach Auffassung von Strutz bedarf es jedoch einer erweiterten Perspektive auf Schule, die mit der gegenwärtigen Besetzung nur schwer gewährleistet werden kann.

Neben dieser Problematik existiert jedoch ein weiterer Konflikt: die *«doppelte Unterstellung»*. Für die Schulen sind sowohl das Bildungsministerium als auch das Schulverwaltungsamt zuständig. Die hierbei wahrgenommene Steuerungsproblematik bleibt in Strutz' Ausführungen diffus. Die Frage der Zuständigkeit, so hofft er, würde im Zuge der Einführung der Gemeinschaftsschule geklärt werden, *«ich habe es dem jetzigen Minister für Bildung dringend geraten»*. Seine Erwartungen expliziert er konkret: *«Schulverwaltungsamt fachlich mit reinzunehmen. Das die Linien mitdenken können und an die Schulen rankommen»*. Augenfällig zeigt sich, dass der Landrat den Kompetenzbereich der Schulverwaltungsbehörde erweitern und damit stärkeren Einfluss auf regionale Schulentwicklungsprozesse gewinnen möchte. Klar signalisiert er zum einen sein Interesse an qualitativ hochwertigen Schulen; offenbar sind hierfür jedoch die vorhandenen kommunalen Steuerungsmittel zur Qualitätsentwicklung von Schulen stark begrenzt. Zum anderen deutet er an, dass das Schulverwaltungsamt außerdem Gestaltungsspielräume benötigt, weil es die lokalen Bedingungen der Gemeinden kennt, einer regionalen Bildungsplanung jedoch momentan Grenzen gesetzt sind. Offensichtlich hofft Strutz mit der landespolitischen Initiative zur Gemeinschaftsschule auf Maßnahmen der Umstrukturierung und eine damit einhergehende Erweiterung der Verantwortlichkeiten.

Im Anschluss bezieht sich der Landrat wiederholt auf die personelle Besetzung und stellt klar, dass es sich keinesfalls um eine Frage des Nicht-Wollens der Akteure des Schulverwaltungsamtes handelt, *«[d]ie sind motiviert hier»*. Dies belegt er mittels einer Exemplifizierung. So hat der Landrat in einer Leitungsfunktion des Schulverwaltungsamtes einen *«jungen Mann»* (Z. 252) eingestellt. Dessen einziger Berührungspunkt mit der Thematik «Schule» wären seine beiden Kinder, *«ansonsten ist der von Haus aus was anderes»*. Strutz erwartet, dass er sich intensiv einarbeitet. Unterstützung biete er als Landrat, *«da sitzen wir immer mal zusammen»* (Z. 254). Strutz greift offenbar auf seine Erfahrungen als Lehrer zurück und erweitert die Perspektive des Verwaltungsmitarbeiters durch einen pädagogischen Blickwinkel. Dieses Vorgehen und seine Forderung *«das die Linien mitdenken können»* zeigen erneut an, dass Strutz als eine wichtige Bedingung für die erfolgreiche Einführung der Gemeinschaftsschule die Notwendigkeit sieht, dass Schule von den Akteuren des Schulverwaltungsamtes nicht nur unter ökonomischen, sondern auch unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet wird.

11.2.7 Als Landrat Überzeugungsarbeit leisten – «Jetzt guck`n wir uns mal in die Augen»

Bei der Handlungskoordination um die Einführung der Gemeinschaftsschule wirkt der Landrat innerhalb der Verwaltung und insbesondere in der Lehrerschaft vordergründig in der Funktion eines Kommunikators. Dabei zeigt sich, dass er Überzeugungsarbeit leistet. Diese gestaltet sich offenbar schwierig, da es sich bei der Gemeinschaftsschule um ein SPD-Projekt handelt und divergierende ideologische Einstellungen oder andere Vorurteile vorliegen. Als ein Gewicht und eine Argumentationshilfe erweist sich jedoch die ehemalige Lehrertätigkeit von Strutz, insbesondere gegenüber Lehrpersonen.

S: Wenn du bei den Eltern sitzt, dann bist du Landrat(.) (1) dann bist du halt so gefragt (1) äh aber bei den Kollegen hab ich immer noch den Vorteil, dass ich lange genug selber(.) in der Schule gewesen bin und viele einfach persönlich kenne und dann auch mal sagen kann: «Jetzt guck`n wir uns mal in die Augen. Ist das so(.) oder ist das so(.)? Allerdings haste gemerkt-: gerade(.) in Bockberg, wo wir versucht haben-: wo der Stadtrat gesagt hat, macht(.) das als Schule, wo die Fraktion(.) gemei:nsam in die Schule gegangen ist, und der Schulleiter sehr CDU-nahe ist-: äh (2) Ja.

S: das abgewürgt hat in sein Kollegium(.) Immer wenn wir nicht dabei waren, hat er erklärt, wie kompliziert das ist, und wenn das kompliziert ist (...) (3). ((tief luftholen)) So n Arbeit müssen wir uns doch nicht auf den Tisch holen (...) (2) (Strutz, Z. 255–266)

Im Austausch mit Eltern hätte er, so Strutz, ausschließlich die Rolle als Landrat inne. Im Gegensatz hierzu greife er als Landrat in der Argumentation mit «Kollegen» auf seine Erfahrungen im Schuldienst zurück. Trotz einer kurzen Irritation, welche Personengruppe der Verwaltungschef mit «Kollegen» ins Auge fasst, kristallisiert sich später sein Fokus auf Lehrer_innen heraus. Strutz empfindet es als ein Vorteil, dass er «*lange genug selber in der Schule gewesen [ist] und viele einfach persönlich kenn[t]*». Durch diese Bezeichnung wird zusätzlich deutlich, dass sich der Landrat immer noch als Lehrer versteht. Dies bestätigt sich auch in seiner Herangehensweise: «*Jetzt gucken wir uns mal in die Augen. Ist das so oder ist das so?*» Unter Rückgriff auf seine Erfahrungen als Lehrer und durch die persönliche Bekanntschaft mit ehemaligen Arbeitskolleg_innen versucht er über die Beziehungsebene und auf Augenhöhe die ideologische Debatte oder andere Vorurteile zu verdrängen und pädagogische Argumente für die Gemeinschaftsschule in den Vordergrund zu stellen. Als nutzbringend erweist sich dabei offensichtlich nicht nur seine Lehrertätigkeit, sondern auch seine lokale Verankerung und Vernetzung.

Das Dilemma, dass die Gemeinschaftsschule als ein politisches Projekt in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, obwohl im Vordergrund die pädagogischen Ziele der neuen Schulform stehen sollten, ist jedoch nicht immer auf diese Weise auflösbar. Dies zeigt die folgende Schilderung des Landrates über einen Schulleiter in B-Stadt: Dort war er als Landrat an eine Schule herangetreten, sie wären als Gemeinschaftsschule geeignet; der Stadtrat hatte sich ebenfalls dafür ausgesprochen. Auch die verschiedenen Fraktionen waren geschlossen dafür eingetreten. Die sich anschließende Konjunktion «*Aber*» signalisiert jedoch bereits das erfolglose Unterfangen. Der Schulleiter sei der CDU nahe stehend, so Strutz in einer vorgelagerten Begründung. Er habe das «*abgewürgt*». Letzteres verweist möglicherweise auf ein Interesse für die Gemeinschaftsschule seitens der Lehrerschaft, das jedoch erstickt wurde. Ihm als Landrat wurde zugetragen, dass der Schulleiter in der Abwesenheit des Landrates und Anderer («*wir*») vor dem Lehrerkollegium beständig die mit der Gemeinschaftsschule einhergehenden Probleme hervorhob, «*er hat erklärt wie schwierig das alles ist*». Resignierend greift Strutz die Aussage auf und endet: «*und wenn das kompliziert ist (...) So ne Arbeit müssen wir uns doch nicht auf Tisch ziehen*». Deutlich zeigt sich, dass als eine Notwendigkeit für Schulentwicklungsprozesse der Wille des Schulleiters gesehen wird, der Schulleiter stellt eine wichtige Einflussgröße dar. Verneint dieser entsprechende Vorhaben, wird der Meinungsbildungsprozess nachteilig beeinflusst.

Gleichzeitig kristallisiert sich ein Spannungsfeld heraus: Einerseits urteilt der Behördenchef, vermutlich aufgrund seiner bildungspolitischen Erfahrungen und der seit über zwanzig Jahren andauernden Diskussion über das gegliederte Schulsystem, in einer politisch typisierenden Weise. Andererseits besteht damit die Gefahr eines «Nicht-ernst-Nehmens». Möglicherweise könnte einigen Schwierigkeiten begegnet und damit Widerstand abgebaut werden, wenn sich mit Gegenargumenten, die sich eventuell auf die Frage der pädagogischen Umsetzung beziehen, differenziert auseinandergesetzt werden würde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch vor dem Hintergrund der Beschlüsse zweier Gemeinschaftsschulen ein Anstoß innerschulischer Entwicklungsprozesse in erheblichem Maße vom Engagement kommunalpolitischer Akteure abhängig ist. Die Fähigkeit der Perspektivübernahme des Gegenübers erweist sich als außerordentlich wichtig. Offensichtlich führt zudem die aktive Beteiligung als Vorgesetzter einer Kommunalbehörde zur Beförderung des Meinungsbildungsprozesses und der Akzeptanz der Entscheidung bei den Mitarbeitern.

11.2.8 (Weiter)Entwicklung der Schulen durch einen Innovationsschub – «was anderes wie Frontalunterricht»

In Replik auf die Frage der Interviewerin, «*wie die Gemeinschaftsschule denn [...] den Auftrag von Schule erfülle*», gibt der Landrat zunächst ein grundlegendes Statement für den Erfolg der Gemeinschaftsschulen ab:

S: Also die Schulen selber(,) werden erfolgreich sein(,) Die, die sich jetzt(,) auf den Weg gemacht haben, sind ja ohnehin die, die innovationsbereit sind. Wer sich auf den Weg gemacht hat, der wird auf alle Fälle(,) da was tun. Der hat ja in aller Regel gemerkt(,) dass so was funktioniert und der will auch nicht wieder zurück(,) Schau dir die freien Träger(,) an. Die holen ihre Attraktivität we:sentlich aus alternativen(,) Modellen(,) Obwohl ich sagen muss (1) da wird vieles auch sehr unkritisch diskutiert. Wenn ich da einiges höre, geht mir immer ein bisschen das Messer in der Tasche auf(,) Man muss nicht alle(,) reformpädagogischen Konzepte vorurteilsfrei nacharbeiten(,) mit ihren selbsternannten Nachlassverwaltern. Daraus heute so ne Facette(,) zu machen und nur mit Bausteinen(,) zu arbeiten und nicht mit Google(,) Ich weiß nicht, ob das für das Kind so zukunftsweisend ist. °Da muss man mal drüber nachdenken° (3) So was ist doch heute völlig(,) normal(,) (2) (Strutz, Z. 455–466)

In der Summe würden die Entwicklungsvorhaben der Schulen, die an dem Pilotprojekt teilnehmen, von Erfolg gekrönt werden. Denn diese Schulen, führt Strutz aus, zeichnen sich bereits durch eine Bereitschaft für Neues aus; der Wille komme aus der Schule selbst. «Wer sich auf den Weg gemacht hat», wird Schulentwicklung betreiben, ist er überzeugt. Gleichmaßen ist sich Strutz sicher, dass die Schulen, die bereits positive Erfahrungen gesammelt haben, nicht mehr auf ihren alten Entwicklungsstand zurück wollen. Als Beleg für ein offensichtliches fort-dauerndes Erfolgsmodell («ihre Attraktivität») verweist der Landrat auf Schulen in freier Trägerschaft. Diese orientierten sich stark an reformpädagogischen Ansätzen. Gleichzeitig grenzt er sich vorsichtig davon ab und übt Kritik. Ohne dass Strutz dies näher ausführt, bewertet er die Debatten um «reformpädagogische Konzepte» als unzureichend reflektiert («unkritisch»). Es sei unmöglich, sie ohne eine tiefgreifende Auseinandersetzung («vorurteilsfrei») zu übernehmen. Seine abwertende Haltung übermitteln er erneut, indem er die Schulen in freier Trägerschaft als «selbsternannte[] Nachlassverwalter» titulierte. Plakativ führt Strutz als Vorwurf an, sie würden ausschließlich mit «Bausteinen» anstatt mit «Google» arbeiten. Hierbei kristallisiert sich eine Haltung des Landrates heraus: Schule hat aus Sicht von Strutz die Aufgabe, die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit abzuholen. Gegenwärtig gehört dazu insbesondere die pädagogische Auseinandersetzung mit mobiler Technik.

Abgesehen von den schulischen Akteuren, die bereits aktiv Schulen weiter entwickeln, sieht Strutz die Notwendigkeit, den Lehrkräften «Mut» (Z. 468) für «Veränderungen» (Z. 469) zuzusprechen. Implizit weist der Landrat damit darauf hin, dass «Veränderungen» mit Ängsten besetzt sind und oftmals einen Perspektivwechsel erzwingen. Lehrer_innen müssten «Veränderungen» als einen Prozess begreifen, bei dem man sehr viel gewinnt. Dies belegt Strutz mittels zweier Exemplifizierungen. Zum einen bezieht er sich auf den Film der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft «Treibhäuser der Zukunft» (Z. 470). Nachdem die Interviewerin bejaht, den Film zu kennen, erklärt er, er habe ihn in seinem Schulverwaltungsamt vorgeführt. Er sei nach Auffassung von Strutz allgegenwärtig aktuell in Hinsicht auf diese Thematik des «Mut»-Machens. In einer Szene, so erzählt er weiter, resümiere eine Pädagogin im stark fortgeschrittenen Alter, «dass es ungeheuer abschreckend ist, jetzt so zu arbeiten mit Freiarbeit und so, aber es macht so ungeheuer zufrieden» (Z. 474 f.). Eine solche Einstellung, ein solches Gefühl möchte der Landrat der Lehrerschaft vermitteln – und sie animieren, sich zu trauen, Neues auszuprobieren. Dass dies zunächst beschwerlich ist, illustriert der Protagonist in einem zweiten Beispiel.

S: Ich hab ja bis 2000 noch unterrichtet und hab das versucht in meiner Schule ein Stück weit einzubinden. Und dann musste ich irgendwann mal zum Schulamt, da ham die mich dafür(,) an die Wand gestellt(,) Da habm wir mal ne Projektwoche gemacht, und da muss ich ehrlich sagen, die hat natürlich(,) ne schwei:ne Arbeit gemacht, aber der Erfolg war so: groß gewesen, dass selbst die großen Kritiker gesagt haben, «Ja das funktioniert». Aber du musst halt dran(,) bleiben und dahinter(,) stehen. (1) (Strutz, Z. 477–482)

Er rekurriert auf seine bereits im Kapitel zuvor geschilderten persönlichen Erfahrungen als Lehrer. Wiederholt betont der Landrat damit, dass eine Veränderung zunächst eine Herausforderung bedeutet, sich im Anschluss daran jedoch eine große innere Befriedigung einstellen kann. Dieses Beispiel zeugt ebenfalls davon, wie neben Lehrper-

sonen auch das Staatliche Schulamt jenen Akteuren, die Schule entwickeln wollen, Hindernisse in den Weg legt. Reformen an den Schulen seien notwendig.

Diese Haltung exemplifiziert der Landrat anschließend an dem Fach Ethik und stellt damit zugleich – ohne die gesellschaftliche Dimension zu explizieren – die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Kinder und Jugendliche benötigen würden, um sich in der heutigen Gesellschaft zurechtzufinden. In Ethik, so Strutz, sei seiner Meinung nach kein Frontalunterricht möglich; es finde grundsätzlich keine *«Wissensvermittlung»* statt. Dies begrüße er, denn der Vermittlung von *«Wissen»* solle keine zu hohe Bedeutung zukommen, es sei recherchierbar. Um mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung konform zu gehen, sollten neue Fragen wie etwa *«habe ich Kenntnisse über die Technologie damit umzugehen, bin ich flexibel, kann ich systemisch denken, bin ich in der Lage vernetzt zu denken»* einen höheren Stellenwert im Unterricht erhalten und bearbeitet werden, so die Forderung des Behördenchefs. Offensichtlich fokussiert Strutz die Art und Weise, Wissen zu generieren, und präzisiert damit den Auftrag von Schule. Deutlich findet sich ein Verweis darauf, dass veränderte Anforderungen an Schule, zum Beispiel die Vermittlung von Strategien zur Wissensaneignung, notwendig seien. Diesbezüglich konstatiert der Landrat jedoch, viele Lehrer_innen seien eben diesen neuen Anforderungen nicht gewachsen, *«Wir verlangen von den Lehrern etwas, was die selber nicht können»*. Die Aufgabe sei nun, eine Veränderungsbereitschaft bei den Lehrkräften zu erzeugen. Vorausschauend bemerkt er jedoch, dies sei ein enormes Problem, *«das ist ganz schwierig»*. Die Verantwortung zur Steuerung müsse delegiert werden, zudem müsse der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin auf die Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden vertrauen.

In der Konklusion bezieht sich der Chef der Landesbehörde wiederholt auf seine persönlichen Lehrerfahrungen und betont die durch seine eigene Veränderungsbereitschaft hervorgerufene hohe Zufriedenheit. Er habe vieles ausprobiert im Unterricht, und natürlich wäre nicht alles optimal gelaufen, so Strutz, letztendlich habe er jedoch weitestgehend Abstand vom *«Frontalunterricht»* genommen.

11.2.9 Biographische Veränderungsprozesse

Auch bei Landrat Strutz werden den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen sowie den daraus resultierenden Lernprozessen eine besondere Rolle in der Handlungskoordination um die Gemeinschaftsschule zugeschrieben.

Der Behördenchef wurde Mitte der 60er Jahre in Ostdeutschland geboren. Er wuchs als Kind zweier Arbeitereltern auf, die nachträglich akademische Abschlüsse erwarben (Z. 353 ff.). Seine Mutter arbeitete als Kindergärtnerin und sein Vater als Sportlehrer. Aufgrund des Bildungsgrades seiner Eltern wurde Strutz nach der Polytechnischen Oberschule zunächst der Besuch der Erweiterten Oberschule und damit ein Studium verwehrt. Später erhielt er das Angebot, Lehramt zu studieren (Z. 358 f.) und nahm es an. Vor und nach der Wiedervereinigung und bis zum Jahr 2000 arbeitete Strutz als Lehrer und stellvertretender Schulleiter. Anschließend wurde er als Landrat gewählt.

Retrospektiv betont der Behördenchef, dass unbestritten alle Ostdeutschen durch die DDR geprägt worden sind. Gleichzeitig verdeutlicht er aber, dass er nicht in der Tradition des DDR-Schulsystems steht. Sichtbar grenzt er sich davon ab, indem er vor einer Idealisierung und Relativierung mahnt, *«dass wir im Rückblick nicht verklärend hin gucken (Z. 337)»*. Der Eindruck des Distanzierens verschärft sich durch seine Anmerkungen zur Eliteförderung in der DDR. Der Landrat kritisiert, dass nach ausgewählten Faktoren nur dreizehn Prozent zum Abitur zugelassen wurden, *«es gab ja viele Gründe, warum man nicht zugelassen wurde (Z. 352–353)»*. Offenkundig zielt der Landrat auf den qualitativ begrenzten Zugang zur Erweiterten Oberschule, an der nicht alle Kinder gleichermaßen die Chance erhalten haben, sich weiterzuentwickeln.

Dies illustriert er beispielhaft, indem er auf seine persönlichen Erfahrungen der Zurückweisung des Besuches der EOS rekurriert. Dass der Staat ihn als Bürger in der Entscheidung der weiterführenden Schullaufbahn und Wahl des Studiums bevormundet hat (*«durfte man eben nicht gehen»*. *Da war das völlig egal, was du willst»*), empört Strutz noch heute. Darauf weist nicht nur der Bezug auf seine biographische Erfahrungswelt, sondern

auch der auffällige Betonungswechsel in dieser Sequenz. Die gegenwärtig präsente Emotionalität deutet auf ein elementares Erleben, das seine Grundhaltung der sozialen Gerechtigkeit stark geprägt hat.

Nachträglich schränkt der Landrat seine ablehnende Haltung zum DDR-Bildungssystem in zwei Aspekten ein. Zum einen bezieht er sich auf seine Schulzeit und die Struktur der POS, *«da warn ja Grund- und Regelschule noch zusammen gewesen (Z. 306)»*. Indirekt signalisiert der Landrat, dass ihm das längere gemeinsame Lernen nicht geschadet habe (*«weiß ja, dass das funktioniert. Das war überhaupt keine Frage»*), und zollt der Struktur des Einheitschulsystems Anerkennung. Zum anderen, so Strutz zurückblickend, habe er aufgrund seiner Tätigkeit als Lehrer ab *«Anfang der 80er (Z. 363)»* Jahre und als stellvertretender Schulleiter mit differenziertem Unterricht Erfahrungen gesammelt. Zu Beginn seiner beruflichen Laufbahn etwa, führt der Landrat aus, gab es eine staatliche *«didaktische Kampagne differenziertes Unterrichten (Z. 364 f.)»*. Für Strutz sind an dieser Stelle klare Parallelen zu den heutigen Forderungen, *«eben didaktisch andere Maßnahmen ergreifen und [...] den, der schwächer ist, zu fördern und den der stärker ist, zu fordern (Z. 367 ff.)»*, erkennbar.

Die Situation der Lehrer_innen nach der Wiedervereinigung und die damit einher gegangene Neuordnung des Schulsystems in Ostdeutschland reflektiert Strutz als *«Identitätskrise (Z. 392)»*. Dies kann als Hinweis auf eine hochgradige Verunsicherung der Lehrer_innen durch den Prozess der Wiedervereinigung gelesen werden. Das Gefühl eines Werteverlusts, Orientierungslosigkeit, Handlungsdruck und Unsicherheiten bezüglich schulischer Inhalte und persönlicher Qualifikation führten insbesondere bei Lehrkräften aus den neuen Bundesländern zu biographischen Einbrüchen. Strutz sieht die Lehrer_innen insbesondere in Auseinandersetzung mit der Frage, ob man politischer Handlanger gewesen sei. Dies erscheint umso interessanter, da der Landrat zu diesem Zeitpunkt selbst noch den Lehrerberuf ausübte und somit ebenfalls Betroffener war.

Die Einführung des gegliederten Schulsystems und insbesondere des Gymnasiums nach der Wiedervereinigung schätzt Strutz für die Lehrer_innen sarkastisch als hilfreich ein, denn für viele Lehrer_innen, speziell für die EOS-Lehrer_innen, die an den Gymnasien weiter unterrichteten, hätte sich nichts geändert. Mutmaßlich zielt der Behördenleiter an dieser Stelle auf die gleich gebliebene Unterrichtsmethodik des Frontalunterrichts und den unveränderten autoritären Unterrichtsstil ab. Dies bestätigt sich im Folgenden. Wie in der EOS, führt Strutz fort, saßen diese Lehrer_innen *«wieder am ganz langen Hebel (Z. 398)»*. Offensichtlich vermittelte insbesondere die Schulform *«Gymnasium»* den Lehrpersonen nach der Wiedervereinigung Sicherheit, Halt und Beständigkeit. Weil ähnlich wie in der EOS vordergründig leistungsstarke Schüler_innen im Gymnasium lernen, änderte sich für die Lehrer_innen möglicherweise lediglich die Bezeichnung der Schulform. Aus Sicht von Strutz steht demnach das Gymnasium als Bewahrer des Gewohnten.

Daraus resultierend deutet sich eine innerschulische Problematik an: Indem die Lehrer_innen, deren Unterrichtsstil und die Unterrichtsmethodik größtenteils die gleichen geblieben sind, wurde offenkundig eine Wende innerhalb des Schulsystems verhindert. Dieser bis heute andauernde Zustand (*«da haben sie sich dann im Prinzip eingenistet (Z. 401 f.)»*) und das hohe Alter der Lehrer_innen erschweren auch zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung Schulreformen wie die der Einführung der Gemeinschaftsschule.

Strutz selbst engagierte sich nach der Wiedervereinigung politisch als Mitglied der Sozialdemokratischen Partei in der Arbeitsgruppe für Bildung und Optierte, auch vor dem Hintergrund seiner Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit, für die Gemeinschaftsschule und damit für längeres gemeinsames Lernen. Offenbar sieht er in dieser Schulform die Möglichkeit gegeben, dass die Entscheidung über die Schullaufbahn der Schüler_innen nicht von oben angewiesen wird, sondern diese selbst entsprechend der Entfaltung ihrer Potentiale später über ihren weiteren Bildungsweg entscheiden können.

Das Engagement des Landrats für die Gemeinschaftsschule ist zudem auf seine persönlichen, praktischen Erfahrungen im Schuldienst im Umgang mit differenziertem Unterricht und offenen Lernformen zurückzuführen. Bis in das Jahr 2000 unterrichtete Strutz in der Schule und versuchte, abweichend vom Frontalunterricht, Formen der Freiarbeit *«ein Stück weit einzubinden (Z. 595)»*, beispielsweise mit einer *«Projektwoche (Z. 597)»*. Der Aufwand hierfür, so Strutz, wäre enorm, *«die hat [...] eine schweine Arbeit gemacht (Z. 598)»*, das Ergebnis jedoch phantas-

tisch, selbst aus Sicht der *«größten Kritiker (Z. 599)»*. Augenscheinlich steht für ihn die Gemeinschaftsschule für den Einsatz von differenzierten Lernformen.

11.2.10 Zusammenfassung

Anhand der vorliegenden Analyse der Perspektive des Landrates Strutz auf die Einführung der Gemeinschaftsschule im M-Kreis dokumentiert sich, dass sein Engagement insbesondere mit der persönlichen Beteiligung an der Konzeption der Gemeinschaftsschule begründet werden kann.

Eine Ursache für seinen Einsatz ist, dass der Behördenleiter die Vorstellung einer sozialen Gerechtigkeit persönlich vertritt, sich dieses Ideal zusätzlich jedoch in den Leitlinien der sozialdemokratischen Partei (SPD) und damit in der Gemeinschaftsschule wiederfindet.

Als Gegenentwurf zum DDR-Schulsystem und der Vorgehensweise dieses Regimes, aber auch gegenüber den Abgrenzungserscheinungen der Gymnasien und Regelschulen untereinander, hält der Landrat längeres gemeinsames Lernen und eine individuelle Förderung für wichtig, um allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen den höchstmöglichen Schulabschluss und ein soziales Miteinander zu gewährleisten.

Zugleich erhöhen sich seiner Auffassung nach durch ein Offenhalten der Bildungswege, wie in der Gemeinschaftsschule vorgesehen, die Bildungschancen der Schüler_innen. Hierbei zeigt sich jedoch eine den ländlichen Raum betreffende Problematik, die eventuell auch nicht durch die Einführung der Gemeinschaftsschule gelöst werden kann: Durch die Umstrukturierung in Gemeinschaftsschulen können zwar kleine regionale Schulstandorte erhalten werden, die für eine nachhaltige Entwicklung der Gemeinde notwendig sind. Dennoch wird durch die bei der Gemeinschaftsschule *«Berg»* angedachte Struktur des Lernens bis zur zehnten Klasse und dem gleichzeitigen Erhalt der überregionalen Gymnasien möglicherweise eine Entscheidung gegen den Bildungsaufstieg von Heranwachsenden getroffen.

Auch aus sozialräumlicher Perspektive ist für Strutz längeres gemeinsames Lernen unabdingbar. Indem die Schüler_innen länger in Wohnortnähe lernen und leben, stärkt sich die lokale Bindung und Prozesse der Entwurzelung werden verzögert oder gar verhindert. Es erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass berufliche Perspektiven regional ausgelotet werden und der Ort, unterstützt durch ein aktives Vereinsleben, als lebendige Dorfgemeinschaft mit einem ausgewogenen Generationsverhältnis weiter existiert.

Entsprechende Schulentwicklungsvorhaben müssen jedoch nach Auffassung von Strutz aus der Einzelschule erwachsen, denn die Ausgestaltung der Schule sollte nur vor Ort entschieden werden. Nur wenn zudem die schulischen Akteure Beteiligung erfahren, scheint ein Erfolg wahrscheinlich. Die Kommune beziehungsweise der Schulträger kann lediglich erforderliche Rahmenbedingungen bereitstellen und Impulse geben. Zu diesen Aufgabenfeldern gehört nach dem Verständnis des Landrates, als Gemeinschaftsschule infrage kommende Schulen zu sondieren, anzusprechen und damit den Meinungsbildungsprozess bei den jeweiligen Lehrkräften und Eltern über dieses Schulentwicklungsvorhaben anzustoßen und Mut zu Veränderungen zuzusprechen.

Daneben erhofft sich der Landrat, dass das Schulverwaltungsamt im Zuge der Einführung der Gemeinschaftsschule, erweiterte Zuständigkeiten zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen bekommt.

Vor diesem Hintergrund ist die Etablierung der Gemeinschaftsschulen im M-Kreis zu sehen, wobei sich eine unvollständige Welt der Schulreform aufzeigt. Klar erkennbar ist eine relativ gut entwickelte Außenarena. Auf kommunaler Ebene existieren durch eine vorausschauende Schulnetzplanung Schulzentren an einem Standort, die eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen den Schulen erleichtern sollen. Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse innerhalb des kommunalen Schulverwaltungsamtes werden partizipativ gehandhabt und damit von der Mehrheit der Mitarbeiter mitgetragen und aktiv unterstützt. Klare Absprachen mit dem Koalitionspartner und eine vorausgehende politische Debatte mit allen Fraktionsmitgliedern, einvernehmlich ausgehend, wie der gemeinsame Überzeugungsversuch einer Schule illustriert, beeinflussen entsprechende Schulentwicklungsprozesse ebenfalls positiv. Ähnlich gut funktionieren die Gesprächsangebote seitens des Landrates.

Des Weiteren besteht eine unterstützende landespolitische Rahmung, obwohl sich das Verständnis von Pilotphase und eine unzureichende Kommunikation möglicherweise als Schwierigkeiten herauskristallisieren könnten.

Daneben existiert jedoch eine defizitäre Innenarena. Ersichtlich votieren die Eltern für die Gemeinschaftsschule; sie fordern gar die Einführung als alleinige Schulform. Es fehlt allerdings das professionelle Element der Lehrer_innen in der Diskursarena. Sie fungieren als Bedenkenträger gegenüber der Praxis der individuellen Förderung von sowohl leistungsstarken als auch leistungsschwachen Kindern im gemeinsamen Unterricht. Lehrer_innen zweifeln, ob leistungsstarke Schüler_innen gleichermaßen adäquat gefördert werden. Zudem bestehen Ängste bezüglich einer Benachteiligung bei einem späteren Besuch des Gymnasiums und das häufig vorherrschende konventionelle Verständnis von Unterricht wirkt innerschulischen Entwicklungsvorhaben entgegen.

Damit die Einführung der Gemeinschaftsschule mit ihrer besonderen Struktur des achtjährigen gemeinsamen Lernens und der daraus resultierenden individuellen Förderung gelingt, sind nach Auffassung von Strutz bestimmte Erfordernisse notwendig. Insbesondere bedarf es offensichtlich einer Veränderungsbereitschaft bei den Lehrkräften. Die Lehrer_innen haben nach Auffassung des Landrates die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswirklichkeit abzuholen. Dazu gehört für ihn eine pädagogische Auseinandersetzung mit den digitalen Medien. Ebenso sollten Strategien der Wissensgenerierung Unterrichtsgegenstand sein.

Damit der Erfolg des Pilotprojektes, aber auch das parteipolitische Bestehen langfristig abgesichert werden kann, sind offenbar strategische Abwägungen auf der Landesebene unbedingt notwendig. Trotzdem werden nicht alle Eventualitäten vorhersehbar sein, so Strutz. Den Ausgang des Prozesses der Etablierung der Gemeinschaftsschule hält der Landrat grundsätzlich für offen. Insbesondere der Faktor «Zeit» stellt offensichtlich eine Schwierigkeit dar. Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse benötigen in der Regel bis zu zehn Jahre, eine Wahlperiode dauert vier Jahre.

Deutlich wird zudem, dass die Gemeinschaftsschule von der breiten Masse der Bevölkerung anerkannt sein sollte. Hierbei offenbart sich ein Zusammenhang zwischen dem parteipolitischen Bestehen und dem Erfolg von Schulentwicklungsvorhaben. Obwohl die Schulreform nicht ausschließlich top-down, sondern in Form eines freiwilligen Angebots seitens der Landesregierung initiiert wird, besteht eine hohe Gefahr, dass die grundlegende pädagogische Intention des Schulentwicklungsvorhabens bei einer Abwahl der Partei für Jahrzehnte diskreditiert ist.

Trotz dieser taktischen Überlegungen gibt es nach Auffassung von Strutz lokale Beweggründe, welche die Einführung der Gemeinschaftsschule an bestimmten Schulen im M-Kreis unterbinden. Dazu gehören neben der konventionellen Einstellung vieler Lehrer_innen, Umbau- und Umzugsmaßnahmen, die bereits sehr viel von den beteiligten schulischen Akteuren abverlangen. Nach Meinung des Landrates sollte außerdem der Standort staatlicher Schulen abgesichert sein, zum Beispiel der des Gymnasiums.

Hierbei offenbart sich ein Dilemma. Zum einen soll die Anzahl von Gemeinschaftsschulen schnellstmöglich wachsen, zum anderen ist dadurch in bestimmten Fällen der Standort staatlicher Schulen gefährdet. Diese Schwierigkeit löst der Landrat – auch vor dem Hintergrund der Nichtgefährdung seines parteipolitischen Bestehens – für sich auf, indem er sich gegen Schulen in freier Trägerschaft stellt, die sich als Gemeinschaftsschulen bewerben wollen.

11.3 Die Handlungskoordination aus Sicht der Schulleiterin Frau Gruber

11.3.1 Objektive Daten zur Berufsbiographie und Hinweise zum Interview

Frau Gruber ist die Leiterin der Landschule in M-Stadt. Sie studierte Lehramt und verfügt über jahrelange berufliche Erfahrungen als Lehrerin und Schulleiterin. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war Frau Gruber ca. 45 Jahre alt und keiner Partei zugehörig. Das Interview wurde im Sommer 2010 geführt und dauerte eine Stunde und siebzehn Minuten. Der Kontakt wurde telefonisch über die Sekretärin der Regelschule hergestellt. Sie übermittelte die Bitte um Rückruf der Schulleiterin und einen Terminvorschlag. Frau Gruber signalisierte zögerlich Bereitschaft, ein zeitnahes Gespräch wurde anberaumt. Das Interview fand im Büro der Leiterin statt. Die Atmosphäre war

entspannt, obwohl die Terminsetzung durch ein vorgegebenes Zeitfenster eingeschränkt war. Insgesamt zeichnet sich das Interview durch pädagogisch-lebensweltliche Begründungsfiguren, das heißt durch die Lebens- und Erfahrungsbedingungen im ländlichen Raum aus.

11.3.2 Der Weg zur Antragstellung

Die Entscheidungsfindung – «Es wurde ja geplant von der Regierung»

Auf die erzählgenerierende Frage der Interviewerin «Wie kam es denn, dass hier in M-Stadt eine Gemeinschaftsschule entsteht (Z. 1 f.)», legt die Schulleiterin Gruber in einer mehrteiligen Motivkette Beweggründe für die Teilnahme der Regelschule «Land» am Pilotprojekt dar. Als Hauptmotiv führt sie den Auftrag der Landesregierung an.

G: Es wurde ja geplant(,) von der Regierung, die Schule zu installieren und wir haben uns damit beschäftigt, welche Inhalte(,) in ner Gemeinschaftsschule gelten(,) sollen und wir sind eigentlich auch persönlich(,) schon länger der Meinung(,) gerade hier(,) im ländlichen Raum, dass längeres gemeinsames Lernen sinnvoll ist(,). (Gruber, Z. 1–4)

Die Landesregierung hätte beabsichtigt, die Schule, vermutlich die Gemeinschaftsschule, einzuführen. Aus diesem Grund hätte sich Schulleiterin, wahrscheinlich gemeinsam mit anderen Lehrerkolleg_innen («wir»), insbesondere mit der Thematik der «Inhalte» der neuen Schulform auseinandergesetzt. Zwei Aspekte treten bereits an dieser Stelle in den Vordergrund: Schulentwicklung wird möglicherweise als ein von oben angeleiteter (top-down) Prozess verstanden. Außerdem zeigt sich, dass sich die Akteure der Landschule offensichtlich auf Vorschlag der Landesregierung, der Spitze der Hierarchie, mit der Gemeinschaftsschule beschäftigten und der Anstoß für innerschulische Veränderungen nicht in der Schule entwickelt wurde. Eine Grundhaltung des Ausharrens bis ein Vorschlag als geeignet eingeschätzt wird, deutet sich an. Infolge des Angebotes der Landesregierung hätten die schulischen Akteure die «Inhalte» der Gemeinschaftsschule analysiert. Dabei wird nicht deutlich, ob sie in übertragener Bedeutung die Konzeptgestaltung der Gemeinschaftsschule oder die Anforderungen der Teilnahme fokussieren oder ob davon ausgegangen wird, dass das Pilotprojekt neue Unterrichtsinhalte impliziert.

Im Fortgang ergänzt die Schulleiterin als eine weitere Begründungsfigur, dass die Schule im Grunde genommen seit Längerem die Position vertrete, «längeres gemeinsames Lernen» sei insbesondere für den ländlichen Raum geeignet. Gruber verweist damit auf ein strukturelles Merkmal der Gemeinschaftsschule. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Adverbs «eigentlich» im Sinne von «im Unterschied zum äußeren Anschein» kann dies als ein zusätzliches Indiz dafür gesehen werden, dass die Aktivität für schulische Veränderungsprozesse stark von äußeren Initiativen abhängig ist und nicht eigenständig eingeleitet wurde. Diese Annahme bestätigt sich im Folgenden. Ihre Aufzählung der Motive fortsetzend, merkt Gruber an, dass auch die «individuelle Förderung» vor dem Hintergrund der Anforderungen der heutigen Zeit als angemessen angesehen werde.

G: Und die individuelle Förderung ist natürlich auch ne Sache, die ohne(,) Frage sehr sinnvoll in der heutigen Zeit für die Schüler ist. Und so warn uns die Motive, warum(,) in Thüringen die Gemeinschaftsschule installiert werden soll, klar(,) und damit konnten wir uns anfreunden(,) (2) (Gruber, Z. 4–8)

Als Resümee hält die Schulleiterin fest, die Beweggründe des Freistaates Thüringen, die Gemeinschaftsschule einzuführen, erschienen schlüssig. Deswegen hätte sie sich gemeinsam mit ihren Kolleg_innen damit identifizieren können. Damit schließt Gruber vorerst ihre Argumentation. Die Vermutung einer bisher ausharrenden Haltung verdichtet sich. Offenbar haben die Schulleiterin und ihr Lehrerkollegium («wir») so lange gewartet, bis ein Angebot der Regierung als ideal eingeschätzt und dieses aufgegriffen wurde. Gleichzeitig wird angezeigt, dass vorherige politische Interventionen, Schule zu gestalten, übergangen wurden.

Nachdem sich die Protagonistin kurz auf weitere Schritte der Einführung der Gemeinschaftsschule «Land» bezogen hat, führt sie einen Motivkomplex aus, der eng mit der Lebenswelt der Schüler_innen und damit dem ländlichen Sozialraum verknüpft ist.

G: Auch halt im Sinne der Kinder(,) dass die länger auch hier am Ort verweilen können, dass die Wege-: (1) das ist ja Lebenszeit, wenn die Kinder so lange im Bus sitzen (1) Wenn die aus den umliegenden Orten hier in B-Stadt dann noch umsteigen(,) müssen und dann nach Winterbach(,) fahren, dass das eigentlich eine wertvolle Lebenszeit ist, die man hier(,) fürs Lernen verbringen könnte. (Gruber, Z. 12–16)

Ihrer Auffassung nach würde die Gemeinschaftsschule bewirken, dass die Schüler_innen tagtäglich mehr Zeit am Wohnort verbringen könnten. Obwohl unklar bleibt, ob Gruber auf den Raum des Aufwachsens in der Region oder Schule als «Ort» abzielt, wird im Verlauf ihrer Argumentation deutlich die Problematik der kaum verfügbaren freien Zeit der Kinder und Jugendlichen hervorgehoben. Die langen Fahrtwege mit dem Schulbus empfindet die Schulleiterin als verlorene Lern- und Lebenszeit. Müssten zukünftig die Schüler_innen in M-Stadt zusätzlich umsteigen, um nach W-Stadt zu gelangen, wo sich vermutlich das Gymnasium befindet, würde sich die Problematik der weiten Fahrtwege weiter verstärken; «Lebenszeit» würde verkürzt werden. Diese Zeitspanne könnten die Schüler_innen in ihrem Wohnumfeld oder in der Landschule verbringen und lernen, so Gruber strategisch. Indirekt findet sich an dieser Stelle ein Verweis auf die Gemeinschaftsschulstruktur des längeren gemeinsamen Lernens: Indem die Landschule Kinder und Jugendliche zehn Jahre gemeinsam beschult, leistet sie einen Beitrag zur Stärkung der Bindung der Schüler_innen an die Region.

Eine weitere Begründungsfigur für den Entschluss zur Teilnahme an dem Pilotprojekt ist, ein Schulprofil zu entwickeln und in dem Zusammenhang den Schulstandort zu erhalten.

G: Und natürlich, dass muss man nicht verschweigen (1) es ist auch ne Sache um unsere Schule hier zu profilieren(,) und äh (1) perspektivisch mehr Schüler an die Schule zu bringen(,) Dann ham wir auch die Sanierung des Hauses(,) anstehen und das ist eigentlich ein schöner Prozess. Inhaltlich(,) und Äußerlich(,) das ganze zusammen zu führen(,) Also ein neues Haus und neue Bedingungen (1) oder neue Ziele der Bildung und Erziehung zu verwirklichen(,) Das war eigentlich die große Motivation (3). (Gruber, Z. 16–22)

Explizit formuliert Gruber, Ziel sei es, die Attraktivität der Landschule zu steigern («Schule hier zu profilieren») und die Schüleranzahl zu erhöhen.

Etwa zeitgleich mit der Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule werde die Sanierung des Schulgebäudes erfolgen. Diese Tatsache «Inhaltliches und Äußerliches zusammenzuführen», empfindet die Schulleiterin als einen «schöne[n] Prozess». Dadurch könnten gemeinsam mit dem neuen Schulgebäude neue pädagogische Zielsetzungen verfolgt werden, so Gruber. Vor dem Hintergrund der Fragestellung im Interview in Bezug auf die Gemeinschaftsschule bezieht sich die Schulleiterin offensichtlich auf die veränderten Rahmenbedingungen der Gemeinschaftsschule. Die Teilnahme am Pilotprojekt und das renovierte Gebäude stehen somit sinnbildlich für eine äußerliche und innerschulische Neuausrichtung.

An der Entscheidung beteiligte Akteure und Institutionen sowie Schritte der Entscheidungsfindung

Im Folgenden eruiert die Schulleiterin chronologisch die Schrittfolgen der Entscheidungsfindung bis zum Beschluss des Schulträgers, dass die Landschule Gemeinschaftsschule werden kann.

Die Aufnahme der landespolitischen Initiative «Gemeinschaftsschule im Aufbau» sei von der Schule ausgegangen, konkret von «den Lehrern», hält die Schulleiterin fest. Offensichtlich waren Lehrer_innen der Landschule Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit dem Thema «Gemeinschaftsschule». Ob sich die Schulleiterin ebenfalls mit einschließt, wird nicht deutlich. Sicher ist, Gruber befürwortet das Veränderungsvorhaben, denn etwa ein drei-

viertel Jahr vor der offiziellen Bestätigung der Teilnahme am Pilotprojekt berief sie eine erste Lehrerkonferenz zu dieser Materie ein. Die Schulleiterin erzählt, auf der Lehrerkonferenz hätten die betreffenden Lehrer_innen vorgebracht, warum Thüringen die Gemeinschaftsschule einführen wolle und welche Chancen darin für die Landschule liegen könnten. Neben den Vorteilen seien die mit der Entscheidung zur Gemeinschaftsschule einhergehenden Schwierigkeiten aufgeführt worden. Insbesondere der große Arbeitsaufwand sei Thema gewesen. In einer Randbemerkung stellt Gruber fest, die Menge der *«Arbeit»* sei trotzdem unterschätzt worden. Ihr zeitgleiches Lachen und Schnaufen illustriert die gegenwärtig spürbare Belastung, aber auch den Glauben an den Erfolg der Unternehmung. Auf der Lehrerkonferenz, so schildert die Schulleiterin weiter, sei anschließend die Abstimmung über die Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule erfolgt und die gesamte Lehrerschaft hätte geschlossen dafür gestimmt, *«100%» [...] Alle 18 Kollegen von uns wollen sich erst mal auf den Weg machen»*. Offenkundig trägt die Lehrerschaft die Teilnahme an dem Pilotprojekt einstimmig mit.

Im Anschluss an den Beschluss sei eine *«Steuerungsgruppe»* bestimmt worden. Sie hätte aus vier Lehrkräften und der Schulleiterin bestanden und habe innerhalb von einem halben Jahr das Konzept für die Bewerbungsunterlagen ausgearbeitet.

Deutlich wird hier, dass eine inhaltlich-konzeptionelle Ausarbeitung der Ausrichtung der Schule nicht vorhanden war und diese erst aufgrund der Anforderungen für die Teilnahme an der landespolitischen Initiative verfasst werden musste.

Nach der Fertigstellung sei in einem zweiten Schritt eine erweiterte Schulkonferenz einberufen worden. Zusätzlich zu den dazugehörigen Lehrpersonen, Elternvertretern sowie der Schülerschaft seien weitere Elternvertreter der Regelschule und Elternvertreter der dritten und vierten Klasse der Grundschule anwesend gewesen. Inhaltlich sei die Konzeption für die Landschule vorgestellt worden. Klar erkennbar ist an der Stelle, dass in die Diskursarena nun bewusst alle Beteiligten in den Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess einbezogen wurden. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Realisierung. Gleichzeitig sicherte sich Gruber das Interesse der Eltern zukünftiger Schüler_innen.

Darüber hinaus hätte es eine Informationsveranstaltung gegeben. Welche Akteure dabei anwesend waren, muss offen bleiben; inhaltlich sei erneut das Konzept präsentiert worden.

Auf der darauf folgenden zweiten erweiterten Lehrerkonferenz sei jene Abstimmung anberaumt worden, welche die Frage klären sollte, ob die Landschule Gemeinschaftsschule werden soll. Bei der Entscheidung seien zusätzlich die Schülersprecher und der Schülerrat der Schule anwesend gewesen sowie Schüler_innen, die nach einem Wechsel auf das Gymnasium in der achten oder neunten Klasse wieder zurück an die Landschule mussten. Ihre Anwesenheit empfindet die Schulleiterin offensichtlich als einen glücklichen Umstand. Die Jugendlichen hätten für längeres gemeinsames Lernen argumentiert, und damit im Sinne der Gemeinschaftsschule. Der Übergang auf das Gymnasium nach der 4. Klasse sei zu frühzeitig gewesen, hätten die Schüler_innen verlauten lassen. Möglicherweise wäre ein Wechsel zu einem späteren Zeitpunkt und in einer weiter fortgeschrittenen Entwicklungsphase optimaler gewesen. Das Abitur stünde bei der Schülerschaft noch immer im Blickfeld. Zusätzlich führten die Schüler_innen aus, die *«Zeit»* an der Landschule würden sie schätzen. Auch aus Sicht der Schulleiterin geht es den Jugendlichen in der Landschule gut, *«die fühlen sich jetzt hier ganz wohl»*. Zweierlei dokumentiert sich hierbei: Der Beschluss für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule wurde insgesamt durch eine partizipative Entscheidungsfindung bewirkt. Außerdem steht insbesondere die Problematik des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule im Blickfeld der Schulleiterin. Die Gemeinschaftsschule wird dabei als Schulform gesehen, die diese Problematik optimaler löst. Nach dem Beschluss für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule wurde in einem weiteren Schritt das Gespräch mit dem Bürgermeister der Stadt gesucht. Für ihn sei das Argument der *«städtische[n] Verknüpfungen»* ausschlaggebend für sein positives Votum zur Gemeinschaftsschule gewesen, schätzt Gruber ein. Obwohl die Formel unterschiedliche Assoziationen hervorruft, wird offenbar auch seitens der Kommune die Gemeinschaftsschule aus sozialräumlicher Perspektive befürwortet. Fest steht damit, die Kommune unterstützt das Vorhaben der Regelschule *«Land»*. Entsprechend der landespolitischen Vorgabe, dass der Schulträger sein Einverständnis zur Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule geben muss, setzte sich die Schulleiterin an-

schließlich mit dem Landrat Strutz in Verbindung. Dieser wäre ebenfalls von der Gemeinschaftsschule überzeugt. Jedoch sei dies seiner Parteizugehörigkeit zur SPD zuzuschreiben, vermutet Gruber.

Die bisherige Abfolge der Handlungskoordination rekapitulierend, wiederholt Gruber, erst habe es die Entscheidung in der Schulkonferenz gegeben, dann wäre der Bürgermeister *«ins Boot geholt»* worden und anschließend sei man auf den Landrat und den Bildungsausschuss herantreten. Auf Nachfrage der Interviewerin in Bezug auf die Rolle des Bildungsausschusses in der Sache *«Gemeinschaftsschule»* führt die Leiterin der Landschule aus, sie wäre vorgeladen worden, sie habe die Konzeption vorgestellt, es hätte eine positive Abstimmung gegeben. Das Ergebnis wurde an den Kreistag weitergegeben und übernommen. Das Ministerium entschied vor Beginn des neuen Schuljahres ebenfalls positiv – und *«dann warn mer drin in der Pilotphase»*, endet Gruber.

11.3.3 Die Gemeinschaftsschule als Chance zur Neuorganisation von Unterricht – *«uns völlig neu aufstellen»*

Im Folgenden beschreibt die Schulleiterin den gegenwärtigen Stand der Umsetzung der im Rahmen der Bewerbung zur Pilotprojektteilnahme erarbeiteten Konzeption.

G: Naja, die Thüringer Gemeinschaftsschule soll ja ne neue Schulart sein und so müssen wir die neuen Inhalte auch zum Ausdruck bringen. In den Bewerbungsunterlagen haben wir das geschrieben, dass wir uns völlig neu aufstellen wollen. (Gruber, Z. 67–69)

Zunächst erfolgt eine allgemeine Feststellung, die Gemeinschaftsschule soll in Thüringen als eine neue Schulform installiert werden. Deren neue *«Inhalte»* müssten sich auch in der Landschule widerspiegeln. Obwohl an dieser Stelle offen bleiben muss, ob sich die Schulleiterin auf die äußere Organisation der Schule oder Lehr- und Lernprozesse bezieht, wird deutlich, dass die landespolitische Initiative Anlass war, Bestehendes zu überdenken und Umstrukturierungsprozesse auszulösen. Das Kriterium, *«sich völlig neu aufstellen»*, also eine komplette Neugestaltung als Ziel, sei in den *«Bewerbungsunterlagen»* formuliert worden, bestätigt Gruber. Es entsteht der Eindruck, dass die schulischen Akteure eine Notwendigkeit sehen und den Anspruch haben, die Landschule neu zu erfinden; wie sich jedoch zeigen wird, täuscht dieser Anschein.

Anschließend konkretisiert die Schulleiterin die inhaltlichen Ziele der Umgestaltung und präzisiert ihre eigene Funktion:

G: Da sind mer (...) jetzt dabei unsere Kollegen anzuregen, schulinterne Lehrpläne aufzustellen. Wir wolln also in Zukunft den Unterricht durchführen in Kernunterricht und Epochenunterricht. Dazu müssen die Lehrpläne überarbeitet und schulintern festgeschrieben werden und diesen Prozess begleite ich. Den rege ich an und begleite ich. Äh, ja, ein Methodenlehrplan wird erstellt. Die Steuergruppe der Schule ist da groß involviert. Für die 5 und 6 ham wir ihn und jetzt muss er noch für die 7 und 8. Ja und dann wollen wir halt, in Planung, für die 5. und 6. Klassen jeweils 2 solche Epochen haben. Die müssen natürlich in diesem Jahr komplett ausarbeiten. Das heißt also 8 Epochen (1) (Gruber, Z. 69–78)

Gruber führt aus, gegenwärtig würden ihre Stellvertreterin und sie selbst das Lehrerkollegium animieren, *«schulinterne Lehrpläne»* zu erarbeiten, denn zukünftig soll der Unterricht in *«Kernunterricht und Epochenunterricht»* durchgeführt werden. Um dieses Ziel zu verwirklichen, sei es notwendig, die innerschulischen *«Lehrpläne»* zu überholen. Diesen Vorgang zu steuern und dazu Impulse zu geben, sei ihre Aufgabe, *«den rege ich an»*, expliziert Gruber. Drei Aspekte treten hierbei zutage: Sowohl die Schulleiterin als auch ihre Stellvertreterin tragen die Bewerbung zur Teilnahme an der landespolitischen Rahmung. Beide setzen sich aktiv für die Umsetzung der neu erarbeiteten Konzeption ein. Zudem soll der Bereich der Unterrichtsorganisation neu strukturiert werden. Weiterhin werde ein *«Methodenlehrplan»* entworfen. Darin würde sich vor allem die *«Steuerungsgruppe»* einbringen. Er sei für die fünften und sechsten Klassenstufen bereits ausgearbeitet, die Klassen sieben und acht stünden noch an. In Bezug auf

den Epochenunterricht sei geplant, dass in der fünften und sechsten Klasse jeweils zwei «Epochen» stattfinden sollen. Inhaltlich müssten sie in diesem Schuljahr noch vollständig ausgearbeitet werden. Auf Nachfrage der Interviewerin in Bezug auf die Epochen, differenziert Gruber aus:

G: Hmm, (1) ja, in den Epochen werden also Lehrplaninhalte rausgenommen und werden dann konzentriert über einen bestimmten Zeitraum in den verschiedenen Fächern behandelt. Ganz komplex epochal behandelt. Ja und da wir diese Schwierigkeit haben, nächstes Jahr aus den Gebäude raus zu müssen und da wissen wir auch noch nicht wohin wir kommen. Ob wir komplett wohin kommen oder ob wir aufgeteilt werden. Müssen diese Inhalte alle noch in diesem Jahr aufgearbeitet werden, damit dann nächstes Jahr inhaltlich in der 6. Klasse weiter arbeiten können. (Gruber, Z. 80–86)

Innerhalb eines Zeitfensters werde das Nebeneinander der einzelnen Unterrichtsfächer aufgehoben («über die verschiedenen Fächer hinweg») und intensiv an einem Lerngegenstand gearbeitet. Offensichtlich sollen durch die besondere Form der Stundenplangestaltung und des Unterrichtsaufbaus Themen vielschichtiger, aus unterschiedlichen Perspektiven («komplex epochal») beleuchtet werden.

Als erschwerenden Hintergrund erläutert Gruber anschließend die Problematik der Planungsunsicherheit aufgrund der Sanierung des Schulgebäudes der Landschule: Im folgenden Schuljahr werde die Schule aus dem derzeit genutzten Gebäude ausziehen. Bisher sei es ihr unbekannt, in welches Ausweichquartier die Landschule ziehen soll und ob die Schule aufgeteilt wird. Aus diesem Grund müsse die Planung der Epochen innerhalb dieses Schuljahres fertiggestellt werden. Nur dann könne im nächsten Schuljahr der Epochalunterricht für die 6. Klasse ausgearbeitet werden. Offensichtlich existiert ein Informationsdefizit seitens der Schule über die konkrete Planung des Schulverwaltungsamtes, wodurch bei der Schulleiterin Unsicherheit und Stress erzeugt wird.

Anschließend knüpft Gruber an ihre Ausführungen zum Epochenunterricht an.

G: Was bei der Epoche vielleicht noch wichtig ist, dass sind die verschiedenen Niveaustufen, die wir da einbauen. Das also Kinder auf den verschiedenen Niveaus gefördert werden. Also da gibt's Aufgabentypen auf verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Also auch die, die wir in diesem Jahr noch nicht haben oder die sich noch nicht herauskristallisiert haben, die aber vielleicht mal das gymnasiale Niveau erreichen können, das die schon mit schwierigeren Aufgaben konfrontiert werden als die, die das noch nicht so gut können. Also zu den Epochen, aber auch zu dem gesamten Unterricht steht in unserem Konzept Binnendifferenzierung an erster Stelle. Das also das Kinder entsprechend ihres Leistungsniveaus gefördert und gefordert werden. Das ist ein schweres Aufgabenfeld, aber an dem arbeiten wir schon viele Jahre, weil wir schon immer unter einem Dach Haupt- und Realschule haben. Was wir noch nicht haben, was aber eigentlich den gemeinsamen Unterricht ausmacht, ähm sind Kinder mit sonderpädagogischen Gutachten. Das wäre dann natürlich noch @(ein Steigerungsgrad des Unterrichtes)@ wenn wir solche Kinder dazu hätten. Aber die werden in naher Zukunft sicherlich kommen. (3) (Gruber, Z. 87–101)

Ein weiteres Kennzeichen des Epochalunterrichts in der Landschule würde die Einführung unterschiedlicher Anforderungsgrade («Niveaustufen») werden, hält die Schulleiterin fest. Die Schüler_innen sollten entsprechend ihres Bildungsgrades gefördert werden. Es würden «Aufgabentypen» mit verschiedenen «Schwierigkeitsgraden» entworfen werden. Dadurch würden auch Kinder und Jugendliche, die sich als leistungsstark herausstellen, durch ihrem Leistungsniveau entsprechende komplexe Aufgaben gefördert. Erstmals gibt die Schulleiterin einen Hinweis auf ihre pädagogische Grundhaltung der individuellen Förderung. Ihrer Auffassung nach muss diese individuelle Förderung durch geeignete organisatorische Strukturen gestaltet werden. Zudem kann dies als Anhaltspunkt gelesen werden, dass die Schulleiterin durch ein klar erkennbares Profil die Attraktivität der Landschule erhöhen möchte. Dadurch soll zukünftig die Schüleranzahl, auch durch leistungsstarke Schüler_innen, die das Gymnasium besuchen könnten, erhöht werden.

Zusammenfassend betont die Schulleiterin, in Bezug auf den Epochalunterricht, aber auch allgemein in Bezug auf jeglichen Unterricht, habe «*Binnendifferenzierung*», das heißt die Förderung der Schüler_innen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Landschule oberste Priorität. Dies sei eine gewaltige Anforderung; jedoch arbeite die Landschule seit mehreren Jahren daran. Als Regelschule würden sie schon immer mit den Niveaustufen «*Haupt- und Realschule*» umgehen; ohne Erfahrungen seien sie jedoch bei der Schülerschaft, die ein «*sonderpädagogisches Gutachten*» besitzen. Dies so Gruber lachend, sei ein noch höherer Schwierigkeitsgrad. Klar erkennbar ist, dass entgegen dem zuvor geäußertem Anspruch, alles müsse neu erfunden werden, bereits Erkenntnisse und Erfahrungen im Bereich der individuellen Förderung vorliegen. Die Landschule kann demnach an diesbezügliche Wissensbestände anknüpfen. Das Pilotprojekt «*Gemeinschaftsschule im Aufbau*» führt somit zur Weiterentwicklung und macht bereits Bestehendes bewusst. Das Thema abschließende Lachen der Schulleiterin signalisiert, dass die schulischen Akteure gut gewappnet sind.

11.3.4 Übergänge optimaler gestalten und zugleich den Schulstandort sichern – «nahtloser» und «wenn wir [...] mal zusammengelegt werden»

In diesem Interviewabschnitt rekurriert die Leiterin der Gemeinschaftsschule «Land» auf die Organisation und Bewältigung des Übergangs der Schüler_innen von der Grundschule zur weiterführenden Schule, beständig flankiert von der Frage der Standortunsicherheit der Regelschule.

G: Erwartungen? Hmm, äh ich hoffe, dass die Eltern unser Konzept annehmen, dass sie Kinder, wo sie sich vielleicht noch nicht so sicher sind, ob sie gleich nach Winterbach sollen, dass sie die noch ein bisschen bei uns verweilen lassen. Ich bin mir sicher, dass es den ein oder anderen Schüler aus der 4. Klasse geben wird, der das Zeug hat, gleich zu gehen und der das auch alles bewältigen wird. Aber es gibt bestimmt auch viele, die lernverzögert sind, gerade bei den Jungs merkt man das, dass die ein bisschen später sind. Die kommen dann später noch nach. Also da hoffe ich schon, dass die Eltern unser Konzept annehmen. Wir geben uns ja auch sehr viel Mühe. (Gruber, Z. 104–111)

Gruber merkt an, sie hoffe, dass die «*Eltern*» die neue Ausrichtung der Landschule akzeptieren. Im Fortgang wird deutlich, dass sie den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule fokussiert. So präzisiert die Schulleiterin, Ziel sei es, betreffende Eltern zu animieren, Kinder, deren Leistungsstärke nicht eindeutig ausgeprägt ist, vorerst nicht auf das Gymnasium zu schicken, sondern auf der Landschule länger gemeinsam lernen zu lassen («*noch ein bisschen bei uns verweilen zu lassen*»). Deutlich zeigt sich, dass dem elterlichen Willen bei der Übergangsentscheidung nach der 4. Klasse für oder gegen eine bestimmte Schulform eine hohe Bedeutung eingeräumt wird. Die Entscheidung für die «*richtige*» Schulform möchte Gruber auf einen späteren Zeitpunkt verlagern. Vor diesem Hintergrund erscheint die Gemeinschaftsschule mit längerem gemeinsamen Lernen interessant, wobei sich damit einhergehend indirekt wiederholt die Hoffnung auf erhöhte Schülerzahlen abzeichnet. Für eine Verschiebung der «*Gelenkstelle*» spräche, argumentiert Gruber, dass es leistungsstarke Schüler_innen geben würde, die in der Lage seien, mit den Anforderungen des Gymnasiums klar zu kommen. Sie hätte jedoch Erfahrungen mit der Schülerschaft gemacht, deren Lernentwicklung noch nicht entsprechend fortgeschritten sei, etwa mit Jungen. Offensichtlich akzeptiert die Leiterin das gegliederte Schulsystem, zielt allerdings darauf ab, den Übergang in Hinblick auf die individuelle Entwicklung der Kinder zu gestalten. Kinder bräuchten ihrer Auffassung nach Zeit und die Landschule soll in diesem Sinne offenbar als ein aktiver Warte- und Entdeckungsraum fungieren. Wiederholt hält die Schulleiterin fest, ihr Wunsch sei es, die neue Konzeption der Landschule werde von entsprechenden Eltern angenommen, und schließt damit das Thema.

Nachfolgend nimmt die Leiterin die persönliche Leistung des Lehrerkollegiums in den Blick.

G: Ja(1) und dann hoff ich natürlich, dass wir das gut bewältigen können. Das ist ja alles Neuland. Äh wir wollen ja den Schülern mit Förderbedarf, mit Hauptschulniveau, mit Realschulniveau und dann Gymnasialniveau-: das ist natürlich ein Spagat, den wollen wir versuchen zu schaffen. Das hoffe ich sehr. Hoffe, dass diese Schule mal eine ordentliche Institution wird @(.)@ (Gruber, Z. 111–116)

Sie erhoffe sich, dass die Anstrengungen der Lehrer_innen und die eigenen von Erfolg gekrönt werden. Die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts der Haupt-, Regel- und Förderschülerschaft sowie Kindern und Jugendlichen mit Gymnasialniveau sei ein «Spagat», so Gruber. Indirekt und zugleich überaus deutlich mit Hilfe des Bildes verweist die Schulleiterin damit auf die bevorstehende Herausforderung, jedes Kind nach individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern und zugleich gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen.

Insgesamt, hält sie lachend fest, solle «diese Schule eine ordentliche Institution @(.)@» werden. Gleichzeitig schränkt die Schulleiterin jedoch ein, die Gemeinschaftsschule werde nur bis zur achten Klasse aufgebaut, eine Weiterführung bis zur zehnten Klasse oder eine gymnasiale Oberstufe sei derzeit undenkbar.

G: (3) Wir sind uns aber auch bewusst, dass wir diese Gemeinschaftsschule in näherer Zukunft erst einmal nur bis zur 8. Klasse aufbauen. Nicht etwa bis zur 10 oder gar gymnasiale Teil. Das kommt für uns erst mal nicht in Frage. Da ham wir auch nicht das Schülerpotential. Wir ham im Moment knapp 155 Schüler. Aber wenn wir in Zukunft mit der Regelschule in Bockberg mal zusammen gelegt werden und die Regelschüler hier herkommen, wird vielleicht immer noch knapp eine gymnasiale Oberstufe aufzubauen, aber das kann man dann überlegen, wenns so weit ist. Dann hätten wir ca. 300 Regelschüler von der 5. bis zur 10. Klasse und dann kann man wirklich vielleicht drüber nachdenken. (Gruber, Z. 116–124)

Sie unterstreicht kategorisch: «Das kommt für uns erst mal nicht in Frage». Ein Grund sei unter anderem das unzureichende Schülerpotential. Dass dies als ein erster Hinweis auf die geringe Größe der Schule gelesen werden kann, bestätigt die Schulleiterin im Anschluss: Nur ca. «155 Schüler» würden gegenwärtig die Schule besuchen. Daraus erschließt sich ein neues Motiv für die Bewerbung als Gemeinschaftsschule. Gruber thematisiert eine existentielle Bedrohung für die Landschule und entwirft zugleich eine Zukunftsvision. Sie gehe faktisch davon aus, so die Leiterin, die Landschule werde in ferner Zukunft mit einer anderen Regelschule in B-Stadt zusammengelegt. Dabei bestünde die Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen der anderen Regelschule würden am Standort der Landschule lernen. Etwa 300 Schüler_innen würden dann die Schule von der fünften bis zur zehnten Klasse besuchen. Überaus deutlich dokumentiert sich, dass die Perspektive der Landschule langfristig in Gefahr ist. Die Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule erscheint Gruber vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen im ländlichen Raum offensichtlich als eine reale Chance, den Schulstandort zu erhalten. Aus diesem Grund plant sie strategisch, die Attraktivität der Landschule zu erhöhen. Würde es zu einer Schulzusammenlegung am Standort der Landschule kommen, argumentiert Gruber weiter, könnte sie sich vorstellen, die Gemeinschaftsschule weiter auszubauen und eine gymnasiale Oberstufe einzurichten. Explizit formuliert die Protagonistin, vordergründiges Motiv («wirklich das Ziel») sei jedoch, die Entscheidung eines Kindes in Hinblick auf die weitere Schullaufbahn bis zum Ende der achten Klasse zu verlagern und Voraussetzungen zu schaffen, damit es später die Anforderungen des Gymnasiums bewältigen könnte.

G: Aber im Moment ist wirklich das Ziel, dass die Kinder bis zur 8. Klasse noch mal die Entscheidung fällen können, ob sie aufs Gymnasium gehen und das sie das dann ordentlich packen. Das ist unser Ziel (2) @ (und unsere Erwartung)@ (Gruber, Z. 124–127)

Wiederholt deutet sich an, dass die Schulleiterin insbesondere die Entwicklung und die damit einhergehend zu bewältigenden Aufgaben der Kinder im Blick hat. Schüler_innen seien erst in der achten Klasse, also mit ca. 14 Jahren, in der Lage, ihr Lern- und Entwicklungspotential einzuschätzen und den Schulwechsel auf das Gymnasium eigenständig abzuwägen.

Darüber hinaus werde, schildert Gruber weiter, mit der Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule das Ziel verknüpft, die Kooperation mit der Grundschule zu intensivieren.

G: Und ne gute Zusammenarbeit mit der Grundschule, weil wir da n Kooperationsvertrag im Sinne der gemeinsamen Arbeit abgeschlossen haben. Die ist mit im Haus und das ist, sagen wir mal, im Aufwind, dass wir vieles gemeinsam tun, damit die Kinder besser abholen zu können aus dem 4. Schuljahr. Das wir uns also informieren über Arbeitstechniken, die vorhanden sind, auch über Leistungen. Was ist dann eigentlich schon alles bei den Kinder da an Wissen, an Können, an Arbeitstechniken. Und das wir über Probleme bescheid wissen, über verhaltensauffällige Kinder und wie das gehandelt worden ist. Damit das einfach ein nahtloserer Übergang wird. Der bei uns schon relativ kinderfreundlich schon immer ist, dadurch das man in einem Haus bleiben könnte. Das man schon vorher Besuche gegenseitig hatte, soll das jetzt noch intensiver werden und noch (1) pädagogisch fundierter, ja (2) (Gruber, Z. 127–138)

Es sei «nun» diesbezüglich ein Kooperationsvertrag geschlossen worden. Dies biete sich an, da die Grundschule im gleichen Schulgebäude untergebracht sei. Die Zusammenarbeit würde sich intensivieren («im Aufwind»), um die Schüler_innen nach der vierten Klasse «besser abholen zu können». Klar signalisiert das Adverb «nun», dass bereits eine Zusammenarbeit besteht. Das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» könnte zu einer verbindlicheren Form dieser Kooperation führen, weil sie damit schriftlich festgehalten wird. Anhand einzelner Exemplifizierungen führt die Schulleiterin aus, was sie sich von dieser verstärkten Zusammenarbeit verspricht. Die Beteiligten könnten sich zum Beispiel über angewandte Methoden («Arbeitstechniken») und Schülerleistungen austauschen. Schwierigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit «verhaltensauffälligen Kindern» könnten von der Grundschule weitergegeben werden. Letztendlich werde dadurch der vormals erwähnte «Übergang nahtloser». Er sei aufgrund des gemeinsamen Schulgebäudes und weil man sich gegenseitig kennen würde, grundsätzlich «kinderfreundlich». Die Absicht sei, ihn nunmehr «pädagogisch» zu unterlegen. Indirekt verweist die Schulleiterin darauf, dass ein Schulwechsel viele Veränderungen für die Kinder bringt, unter anderem ein neues Schulgebäude und neue Gesichter. Diese emotionale Belastung sei nun in der Landschule und somit auch in der neuen Gemeinschaftsschule nicht gegeben. Zugleich kristallisiert sich in der Kooperation mit der Grundschule jedoch eine Gefahr heraus: Durch den Austausch könnten durch die Lehrer Stigmatisierungen aus der Grundschule in der Regelschule übernommen und verstärkt werden⁵⁸.

Auf die Bitte der Interviewerin, die Art der Zusammenarbeit auszuführen, konstatiert Gruber zunächst allgemein, die Kooperation der Lehrer_innen der Grundschule und der Regelschule solle intensiviert werden, etwa in «Fachschaften» sowie in fachlichen und «kulturellen» Bereichen. Gruber ergänzt, auf der kulturellen Ebene wären sie bereits gut aufgestellt, «zusammen feiern». Sie würde das als sehr wichtig empfinden.

G: Naja, neben dem, was ich gesagt habe noch, dass die Kollegen enger zusammenarbeiten, dass wir in Fachschaften zusammenarbeiten, das die fachlichen Inhalte-: dass wir kulturell zusammenarbeiten. @ (Obwohl das eigentlich schon immer gewesen ist) @ Naja, damit meine ich, dass wir halt als Kollegium @ (zusammen feiern können) @

58 Mit der Entscheidung zur Kooperation zwischen Gemeinschaftsschule und Grundschule und/oder Gymnasium fällt in der Regel der Entschluss zur Zusammenarbeit von Lehrerschaften. Damit stehen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, Formen der Zusammenarbeit und des Austauschs zu finden. Die Schulleiterin der Landschule verknüpft mit der Kooperation mit der Grundschule die Absicht, Auskünfte über das Vorwissen der Schüler, angewandte Methoden und schülerspezifische Informationen zu erhalten. Unbestritten des Nutzens einer Kooperation, der durch Ergebnisse empirischer Forschung nachgewiesen ist (siehe z.B. Klieme/Terhart 2006; Idel/Ullrich/Baum 2012; Schaarschmidt 2004), zeigt sich, dass zusätzlich ein Bewusstsein für Begleiterscheinungen wie die unbeabsichtigte Übernahme von Etikettierungen und damit einhergehende Stigmatisierungen geschaffen werden sollte. Hofer (1996) und Lösel (1975) führen an, dass Lehrer über drei bis fünf Kategorien besitzen, in die sie Schüler subjektiv einstufen. Es besteht somit die Gefahr, dass durch die Kooperation und den Austausch Schüler durch Fremdeinschätzungen statisch kategorisiert werden. In Folge dessen könnten Erwartungshaltungen aufgebaut und entsprechende Zuschreibungen fortgeführt werden.

I: @(.)@

S: *Auf alle Fälle das es schon immer ne gemeinsame Weihnachtsfeier gibt. Und das ist schon wichtig. Die Zusammenarbeit findet ja schon viele Jahre statt. Wir ham ein gemeinsames Lehrerzimmer, das ist ja auch nicht unbedeutend. Dadurch ham wir auch untereinander Kontakt und können uns zeitnah Informationen zuschieben. Was wir jetzt-: Und dann hatten wir n Schuppertag für die 4. Klässler. Wir ham relativ früh schon den Klassenlehrer der zukünftigen 5 festgelegt, also schon immer im Halbjahr. Äh, der ist dann auch mal hospitieren gegangen. Wir ham dann auch n Elternabend für die 4. Klasse gemacht (1) die Schule gezeigt (1) unser Profil vorgestellt. (Gruber, Z. 140–153)*

Im Nachgang reflektiert Gruber, dass die Kollegien bereits seit mehreren Jahren zusammen arbeiten. Es gebe ein gemeinsames Lehrerzimmer, das einen Austausch grundsätzlich ermöglicht, evaluiert Gruber. Ein «Schnuppertag» für die Schüler_innen der vierten Klasse existiere, der Klassenlehrer beziehungsweise die Klassenlehrerin für die neuen fünften Klassen werde frühzeitig festgelegt, damit er oder sie in den vierten Klassen «hospitieren» könne. Es sei auch eine Informationsveranstaltung für die Eltern der zukünftigen Fünftklässler abgehalten worden, während der das Schulhaus und die pädagogische Ausgestaltung («Profil») der Schule vorgestellt wurde. Gegenwärtig seien als ein weiterer Ansatz «Patenschaften» eingeführt worden.

G: *Und was jetzt eigentlich neu dazu gekommen ist, sind Patenschaften zur Grundschule. Das Klassen der Regelschule Patenschaften mit Klassen der Grundschule eingehen, vorlesen. Die 9. Klassen ham letztes Jahr schon n Kinderbuch vorbereitet und ham ne Lesung gemacht in der 3. und 4. Klasse. Das ist sehr gut angekommen. Das ist jetzt mehr auf ein pädagogisches Ziel ausgerichtet, unsere Zusammenarbeit. Bis jetzt waren das so Aktivitäten, die unsere Gemeinsamkeit dargestellt haben. Und jetzt geht's wirklich um die pädagogische Förderung von der 1. bis zur 10. Kasse damit das durchgängiger wird. Und da kommt eben jetzt auch die dienstliche Zusammenarbeit verstärkt dazu. (Gruber, Z. 153–161)*

Die Überlegung sei, Regelschüler_innen als eine Art Mentor_innen («Patenschaft») für Schüler_innen der Grundschule einzusetzen. Dies sei im Jahr zuvor erfolgreich im Bereich Lesen erprobt worden, exemplifiziert Gruber. Die Schüler_innen der neunten Klasse hätten ein Kinderbuch bei den Drittklässlern und Viertklässlern vorgestellt. Die Rückmeldungen wären hervorragend gewesen. Obwohl Gruber an dieser Stelle die positiven Ergebnisse nicht ausdifferenziert, wird deutlich, dass dieser Ansatz offensichtlich eine Vermittlung von Kulturtechniken, etwa das Lesen, zwischen der älteren und jüngeren Schülerschaft befördert. Solcherlei Aktivitäten seien nun verstärkt auf ein «pädagogisches Ziel» ausgerichtet worden. Bisher wäre das Engagement auf einzelne gemeinsame Projekte zwischen Grund- und Regelschule ausgerichtet gewesen. Übergreifendes Ziel sei nun die «pädagogische Förderung» durchgehend von der ersten bis zur zehnten Klasse. Dies kann als Hinweis gelesen werden, dass Unterricht anvisiert wird, der auf die Förderung des Einzelnen abgestimmt ist. Zudem eröffnet die Gemeinschaftsschule offensichtlich Raum für eine kontinuierliche Förderung der Schüler_innen ohne den Übergangsbruch.

Den Nutzen der Zusammenarbeit führt die Protagonistin am Exempel des Englischlehrers der Regelschule aus.

G: *Wie gesagt, dass also der Englischlehrer dann genau weiß, was in der Grundschule gelaufen ist, auch in Mathematik, welche Arbeitstechniken, welche Sozialformen geübt worden sind. Was man einfach nahtlos weiterführen kann, damit der Bruch nicht so-: damit die Kinder gar nicht mehr merken sollen, ich bin in der Grundschule oder Regelschule. In den Fortbildungsplan haben wir das aufgenommen, gerade das mit den Arbeitstechniken. Äh, wie organisiert die Grundschule das, mit welchen Arbeitstechniken und Methodiken können wir rechnen, mit welchen haben die Kinder schon gut geübt und beherrschen das, so dass man da weiter arbeiten kann. (Gruber, Z. 161–169)*

Der Lehrer wüsste grundsätzlich über Vorgänge in der Grundschule Bescheid, auch in Fächern neben dem Englischen, zum Beispiel der Mathematik. Ihm sei bekannt, *«welche Arbeitstechniken, welche Sozialformen geübt worden sind. Was man einfach nahtlos weiterführen kann»*. Die Intention sei, den Übergang in eine weiterführende Schule fließend zu gestalten, damit er nicht zu stark als Bruch erlebt wird. Dieses Anliegen sei nun Bestandteil des Fortbildungsprogramms, insbesondere die Frage nach den *«Arbeitstechniken»*: Wo finden sich Anknüpfungspunkte, auf was könnte aufgebaut werden (*«welchen haben die Kinder schon gut geübt und beherrschen das»*).

11.3.5 Gemeinsames Lernen als Chance zur Leistungssteigerung benachteiligter Kinder – «Chancengleichheit»

Bereits in der Passage über die biographische Erfahrungswelt der Protagonistin gibt es Anhaltspunkte für eine leitende Vorstellung der *«Chancengleichheit (Z. 255)»*. Das bestätigt sich in der folgenden Gegenüberstellung der Schulleiterin in Bezug auf ihre Erfahrungen mit dem Unterricht mit einer leistungsschwachen Schülerschaft im Hauptschulzweig innerhalb der Regelschule «Land» sowie den positiven Auswirkungen der anschließenden strukturellen Zusammenlegung und des gemeinsamen Lernens der Haupt- und Regelschulkinder.

G: Was uns positiv gestimmt hat war nach den Jahren der Trennung von Haupt- und Realschulkurs das gemeinsame Unterrichten von Haupt und Realschülern in den Kernfächern. Es gibt seit langer Zeit kein Hauptschulkurs mehr. Wir ham in den Fächern, wo die Kinder eigentlich eingestuft werden, die werden seit Jahren zusammen unterrichtet, auch binnendifferenziert und mit verschiedenen Aufgabenstellungen und auf jeden Fall hat das positiven Einfluss. Auch auf die Schwächeren, die fühlen sich nicht so abgestellt als wenn sie auf der Hauptschule degradiert werden. Wir ham also nicht mehr nur die ganz schlechten Schüler, die unter sich abgestellt sind, die nirgends gesehen ham, das ist-: am Ende hat das zu einer Leistungssteigerung geführt. Also hat uns das gezeigt, dass diese Trennung-: zuerst haben wir gedacht, da kann man die richtig fördern, wenn die unter sich sind. Das hat sich einfach nicht bewahrheitet. Die ham sich abgestempelt gefühlt und das Niveau war so weit unten. (Gruber, Z. 198–210)

Nach der Gründung der Regelschule existierte eine innerschulische Trennung von Haupt- und Regelschulkindern bei der Landschule. Gruber schildert, Grundgedanke dieser Strukturierung sei eine optimalere Förderung der leistungsschwächeren Schülerschaft gewesen. Diese Annahme erwies sich jedoch als falsch, denn die Schüler_innen fühlten sich entwertet (*«abgestempelt»*) und das Leistungsniveau sei äußerst schlecht gewesen. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde die strukturelle Entscheidung korrigiert und die Kinder lernen seitdem gemeinsam; zunächst in Kernfächern, später ohne jegliche Differenzierungen (*«Es gibt seit langer Zeit kein Hauptschulkurs mehr»*). Die Protagonistin hält fest, folglich gäbe es in der Regelschule «Land» nun *«binnendifferenzierten Unterricht»* und individuelle Förderung durch Lern- und Arbeitsmaterialien mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus. Die leistungsschwachen Schüler_innen seien nun nicht mehr *«abgestellt»*, bewertet die Schulleiterin. Als Ergebnis im Allgemeinen, konstatiert sie, seien erfreuliche Auswirkungen zu verzeichnen, *«das hat einen positiven Einfluss»*. Leistungsschwächere Schüler_innen würden sich im Vergleich zur Hauptschule nicht so erniedrigt, *«so abgestempelt»* fühlen.

G: Und hier können die auch die Ansprüche erfüllen, die merken dann auch, das kann ich auch, was die anderen können. Das muss aber erst mal gezeigt werden den Schülern. Und Kinder lernen doch von Kindern. Und wie gesagt, am Ende-: vielleicht sind wir da nicht genügend pädagogisch und psychologisch geschult, es ist aber der Effekt, der eintritt. Dann ham wir natürlich auch festgestellt-: wir ham immer in jeden Abschlussjahrgang 2–3 Schüler, die noch weiterführende Schulen besuchen. Ob das jetzt das allgemeinbildende Gymnasium in Winterbach ist, oder das berufliche Gymnasium. Wir ham bei bei ganz vielen Klassentreffen Reflexionen, dass Schüler, auch wo man es gar nicht vermutet haben, noch Fachabitur gemacht haben. Das hat schon gute Auswirkungen. Wir sind wirklich davon überzeugt. (Gruber, Z. 210–219)

Ebenso würden den Kindern und Jugendlichen ihre persönlichen Ziele («Ansprüche») bewusst werden. Sie würden spüren, dass sie ebenfalls, wie ihre Mitschüler_innen, den Anforderungen entsprechen können, «*Kinder lernen doch von Kindern*». Diese Erlebnisse müssten die Kinder und Jugendlichen laut der Leiterin jedoch erst einmal erfahren. Indirekt zielt die Protagonistin darauf ab, dass benachteiligte Schüler_innen im gemeinsamen Unterricht ihre negative Selbstbeurteilung ändern könnten. Durch leistungsstärkere Schüler_innen werden offenbar Anreize zur Herausforderung gegeben. Stellen sie sich diesen Herausforderungen, entwickeln sie durch den Erfolg Stolz auf ihre Fähigkeiten und eine positive Selbstbewertung. Zudem kristallisiert sich an dieser Stelle ein weiteres Motiv der Schulleiterin heraus: Ihr Einsatz für die Gemeinschaftsschule wird durch das Ziel bestimmt, leistungsstarke Schüler_innen länger an der Landschule zu halten.

Nach einem kurzen Einschub führt Gruber ein weiteres positives Ergebnis des gemeinsamen Unterrichts an. Nach dem Regelschulabschluss würden mindestens zwei bis drei Jugendliche weiterführende Schulen wie das allgemeinbildende oder das berufliche Gymnasium besuchen. Jugendliche, «*wo man es gar nicht vermutet [habe]*», hätten ihr Fachabitur abgelegt, reflektiert Gruber aus Klassentreffen heraus. Immanent verweist die Leiterin der Landschule darauf, dass eine Leistungssteigerung erfolgt ist und entgegen bestimmter Ängste keine Nachteile für leistungsstarke Schüler_innen entstehen. In einer Exemplifizierung bekräftigt sie ihre Ausführungen.

G: Ich mach das immer an einem Schüler fest, den ich in der 5. Klasse übernommen hat in Mathe und da hab ich gedacht «Wenn du den durch den Quali bringst oder überhaupt durch die 9. Klasse» (2) Und dann in dem Jahrgang hatten wir uns überlegt, dass wir die Klassen zusammenlassen. Und am Ende hat er den Quali sehr gut geschafft. Und konnte damit in die 10. Klasse. Und da hab ich gedacht «Oh Gott, was soll das in der 10. werden» Und der hat die 10 mit ner 3 geschafft. Vom Leistungsvermögen war das ne Aufwärtsentwicklung gewesen. Und das wäre nicht so geworden, wenn der im Hauptschulzweig geblieben wäre. (Gruber, Z. 219–227)

Gruber erinnert sich, sie habe vor der Umstrukturierung in der fünften Klassenstufe im Fach Mathematik einen Schüler gehabt, der in den Hauptschulzweig einsortiert worden sei. Ihrer Einschätzung nach hätte das Kind nur mit Mühe die neunte Klasse absolvieren und den qualifizierten Hauptschulabschluss ablegen können, «*[w]enn du den durch den Quali bringst oder überhaupt durch die 9. Klasse*». Im betreffenden Jahr jedoch sei die strukturelle Veränderung der Zusammenlegung vorgenommen worden. Anerkennend hält sie fest: Letztendlich habe dieser Schüler einen Regelschulabschluss erhalten, «*mit ner 3 geschafft*». Dies würde eindeutig einer Leistungssteigerung entsprechen, die im Hauptschulzweig nicht erreicht worden wäre.

Auch in einer weiteren Sequenz wird die Orientierung der Schulleiterin unterstrichen. Auf die Frage der Interviewerin nach dem Auftrag von Schule rekurriert Gruber unter anderem auf die Verbesserung von Bildungschancen.

G: Ja, auf alle Fälle, dass man sozial benachteiligten Schülern auch die Möglichkeit gibt, höhere Schulabschlüsse auch erreichen zu können. Das denk ich schon wird ein Effekt mit sein. Vom Kind aus betrachtet ist das das wesentliche. Das also Kinder später-: also Chancengleichheit, dass sie alle mit 10 Jahren in der 4 nicht schon über ihren Bildungsweg entscheiden. Das war zwar jetzt auch in der Regelschule möglich nach der 5 und 6 zu wechseln, aber das verstärkt jetzt den Effekt, dass man später sich entscheiden kann. (Gruber, Z. 252–258)

Explizit formuliert Gruber, vordergründiges Ziel sei es, «*sozial benachteiligte[n]*» Kindern und Jugendlichen «*höhere Schulabschlüsse*» zu ermöglichen. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die Leiterin nicht nur Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten fokussiert, sondern auch Kinder aus sozial unterprivilegierten Verhältnissen. Wiederholt schreibt sie der Gemeinschaftsschule und ihrer besonderen strukturellen Ausgestaltung eine kompensatorische Funktion zu: Sie soll Entwicklungsverläufe günstig beeinflussen und Bildungschancen verbessern. Nach Grubers Auffassung verwirklicht die neue Schulform demzufolge «*Chancengleichheit*». Zugleich erfasst sie unter dem politischen Schlagwort die Entspannung der Übergangsproblematik. Nun seien die Schüler_innen nicht mehr ge-

zwungen, sich im Alter von «10 Jahren» für ihre weitere Schullaufbahn und damit letztendlich für ihren Bildungsabschluss zu entscheiden, so Gruber. Zwar habe bereits die Möglichkeit bestanden, nach der fünften und sechsten Klassenstufe auf das Gymnasium zu wechseln; nach zehn Schuljahren wäre die Entscheidung aber fundierter («das verstärkt jetzt den Effekt»).

11.3.6 Notwendige Ressourcen für eine erfolgreiche Etablierung der Gemeinschaftsschule «Land» – Energie, «junge Lehrer», Kontinuität und «Zeit»

Im Folgenden schildert die Schulleiterin Schwierigkeiten in Bezug auf das Veränderungsvorhaben «Gemeinschaftsschule». Insbesondere fünf Faktoren erschweren ihrer Auffassung nach die erfolgreiche Etablierung der Gemeinschaftsschule «Land».

Als erstes benennt Gruber die hohe Arbeitsbelastung der Lehrer_innen.

G: Also im Moment ist eine Grenze-: trotz hoher Leistungsbereitschaft, das was unser Kollegenschaft. Das ist ein unheimlicher Arbeitsauftrag, der jetzt vor unseren Kollegen steht. Wie gesagt, diese Epochen zu planen, die differenzierten Arbeitsmaterialien zu erstellen, och die Kinder immer zu diagnostizieren, was ist wann für dieses Kind gut. Das ist manchmal bei größten möglich-: Also unsere Kollegen sind sehr engagiert, tun das mit großem Herzblut. Aber ich will mal sagen, dieser Prozess hat irgendwann mal ne Grenze. Wir nutzen sehr verstärkt das Unterstützersystem, was uns angeboten wird (2) und Fortbildungsveranstaltungen, die vom Thillm angeboten werden, und auch von den Unterstützern im Schulamt. Das müssen wir einfach annehmen. Aber irgendwann gibt's Grenzen. Aber das gibt's sicherlich auch auf dem Gymnasium. Da werden die Kinder zwar auf nem höheren Niveau beschult, aber am Ende kann das auch nicht sein, dass jeder nach seinem Leistungsbild gefördert wird. (Gruber, Z. 266–277)

An die Lehrer_innen würden hohe Anforderungen gestellt werden, so die Leiterin. Beispielsweise müssten die «Epochen geplant», «Arbeitsmaterialien» mit unterschiedlichen Leistungsniveaus angefertigt und die Schüler_innen fortwährend entsprechend ihres Leistungsvermögens eingestuft werden. Die Lehrer_innen seien äußerst fleißig, «tun das mit Herzblut». Jedoch habe das Grenzen, deutet Gruber an. Dies kann als Verweis darauf gelesen werden, dass innerschulische Veränderungsvorhaben große persönliche Kraftanstrengung verlangen, der natürliche Grenzen gesetzt sind. Als Beistand würden die angebotenen Hilfestellungen genutzt werden, das «Unterstützungssystem», etwa die vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien angebotenen Fortbildungen und die «Unterstützer im Schulamt». Offenbar werden die von der Landesregierung bereitgestellten Unterstützungsmaßnahmen zur Beschleunigung der Umsetzung des schulischen Veränderungsvorhabens «Gemeinschaftsschule» als hilfreich empfunden und genutzt. Gruber stellt fest, dennoch seien «irgendwann Grenzen» erreicht. Obwohl das Zeitfenster an dieser Stelle offen bleiben muss, wird die extreme Arbeitsbelastung der Lehrer_innen und der Schulleiterin wiederholt offenkundig. Der Grad der Beanspruchung spiegelt sich möglicherweise auch in den Satzabbrüchen der Schulleiterin. Die Protagonistin geht davon aus, eine Problematik der Überlastung würde ebenso in den Gymnasien existieren. Auch dort müsse individuell gefördert werden; auch dort gebe es Grenzen der Umsetzung. Es dokumentiert sich, dass insbesondere die Umsetzung der individuellen Förderung eine Belastung für die Lehrkräfte darstellt. Zudem wird der Eindruck erweckt, dass der Erfolg der Gemeinschaftsschule ab einem bestimmten Punkt der Arbeitsüberlastung der Lehrer_innen in Gefahr ist.

Eine weitere schwierige Rahmenbedingung besteht in der personellen Ressource.

G: Problematisch finde ich aber viel mehr, wenn ich unseren Altersdurchschnitt anschau. Der ist fast bei Ende 40 im Kollegium und da sind wir noch gut. Und da müsste mal in den Schülern mal frischer Wind rein. Wir hoffen natürlich auch, dass die Universitäten reagieren und die Referendare so Richtung Gemeinschaftsschule

mit ausbilden. Nicht das die Ausbildung nicht der alte Zopf bleibt. Und das wir dann auch mal nen neuen Referendaren kriegen oder neue junge Kollegen, der n bisschen neuen Input bringt. Sonst schmort man so im eigenen Saft drinnen @(.)@ (Gruber, Z. 277–284)

Bedenklich sei vor allem das Durchschnittsalter der Lehrer_innen in der Landschule, merkt die Protagonistin an. Es liege bei etwa 50 Jahren; in anderen Schulen sei dies noch höher. Indirekt gibt die Leiterin damit einen Hinweis auf eine Gefahrenquelle für die Umsetzung der pädagogischen Anliegen der Gemeinschaftsschule. Gruber verbindet mit dem landespolitischen Angebot die Hoffnung, Referendare würden für die neue Schulform ausgebildet werden. Bedenklich wäre es, wenn die Ausbildung der angehenden Lehrer_innen «*der alte Zopf*» bliebe. Damit verweist die Schulleiterin darauf, dass die zweite Phase der Lehrerbildung erneuert werden müsste, wenn Gemeinschaftsschule gelingen soll. Im Zuge der Umstrukturierung der Gemeinschaftsschule hoffe sie, ebenfalls einen «*Referendaren*» oder einen Junglehrer beziehungsweise eine Junglehrerin zu bekommen, der neue Ideen von außen («*Input*») mitbringe. Ansonsten sehe sie die Gefahr, «*im eigenen Saft*» zu «*schmoren*». Deutlich signalisiert Gruber ihre Offenheit für Neues. Gleichzeitig benennt sie eine unbedingte Voraussetzung für die Entwicklung von Schule: eine entsprechende Personalentwicklung. Die Umsetzung und damit das Gelingen von schulischen Reformvorhaben sind offenbar in erheblichem Maße von den Denkmustern der einzelnen Lehrer_innen abhängig. Ohne Neueinstellungen von Lehrer_innen ändert sich möglicherweise nichts an der Unterrichtspraxis.

Als eine dritte äußere Rahmenbedingung, welche die Einführung der Gemeinschaftsschule erschwert, sieht Gruber den ländlichen Raum.

G: Es ist auf alle Fälle lobenswert wie die Eltern sich reinhängen und die Kollegen die Aufgabe stemmen wollen. Das ist toll. Ja, und Grenzen hat man sicherlich auch von äußeren Bedingungen im ländliche Raum. Wie gesagt die Schülerzahl- wir können halt nicht Gemeinschaftsschule von der 1. bis zur 12. Klasse aufbauen, das ist dann nur in dem A-Stadter-Raum möglich, wo genug Schüler sind. Wir wissen auch, dass wir nicht jeden hier behalten können. Wir wissen auch, dass es Eltern gibt, und das ist auch durchaus legitim, die ihr Kind nach der 4. Klasse aufs Gymnasium schicken. (4) Eigentlich sehe ich keine weiteren Grenzen @(.)@ (Gruber, Z. 284–291)

Zunächst konstatiert sie, das elterliche Engagement und der Einsatz der Lehrer_innen sei bemerkenswert, «*das ist toll*». Im Anschluss bezieht sich Gruber auf die Struktur der neuen Schulform. Aufgrund der geringen Schülerzahlen sei es aussichtslos, eine Gemeinschaftsschule bis zur 12. Klasse aufzubauen. Voraussetzungen dafür sehe sie nur in A-Stadt gegeben. Zudem sei dem Kollegium und ihr klar, sie könnten nicht jeden Heranwachsenden an der Landschule halten; es sei verständlich, dass Eltern den Wunsch verspüren, ihren Kindern nach der Grundschule den Besuch des Gymnasiums zu ermöglichen. Offensichtlich hat die Protagonistin die schulischen Entwicklungsprozesse in A-Stadt im Blick. Sie realisiert jedoch auch die Gegebenheiten vor Ort und signalisiert, dass Schulentwicklung im ländlichen Raum anderen Anforderungen unterliegt. Aus diesem Grund werden andere Konzepte und Strategien benötigt.

Als eine vierte Problematik moniert Gruber, dass Schulentwicklung, wie die Einführung der Gemeinschaftsschule, in enger Abhängigkeit mit der parteipolitischen Gesinnung der kommunalpolitischen Akteure vor Ort steht.

G: Also ganz deutlich ist es, dass es von der ganzen Region gewollt ist. Das viele-: Traurig ist es, dass die Installation der Gemeinschaftsschule abhängig ist von der politischen Gewogenheit des Landrates, des Landkreises. Das ist ein bisschen merkwürdig, weil manche haben ja direkt das verboten. Das ist schon traurig. Denn eigentlich sollte man wirklich nur von den inhaltlichen Zielen ausgehen. Und das kann ja eigentlich keiner als Negativ bewerten. Das ist unmöglich. (Gruber, Z.294-299)

Zunächst betont die Leiterin der Landschule, in ihrer «Region» würde die Gemeinschaftsschule befürwortet werden. Das hält sie für nicht selbstverständlich. Bedauerlich empfindet sie, dass die Einführung der Gemeinschaftsschule von der politischen Einstellung des «Landrates» und der «Landkreise», vermutlich fokussiert Gruber auch die Fraktionsmitglieder, abhängig sei. Das wäre befremdlich, so die Schulleiterin. Insbesondere, wenn sie sich dem Vorhaben vollständig verweigern. Im Grunde genommen seien bei der Schulentwicklung die «inhaltlichen Ziele» das Wesentliche. Theoretisch könne dagegen keiner Einwände haben; das sei «unmöglich». Indirekt verweist die Schulleiterin auf Reibungen zwischen den Koalitionspartnern CDU und SPD, und damit auf ein Dilemma der Gemeinschaftsschule: Offensichtlich wird das Pilotprojekt von kommunalpolitischen Akteuren mit anderer politischer Auffassung boykottiert, da es sich um eine Initiative des SPD-geführten Bildungsministeriums handelt. Die pädagogischen Zielsetzungen sind scheinbar nicht relevant.

Als ein letzter Unsicherheitsfaktor stellt sich die «Zeit» heraus.

G: Und es kann nicht sein, dass im Prozess, der sich vollzieht, der erwiesenermaßen nicht in 4 Jahren oder 6 Jahren abgeschlossen ist, also bildungspolitische Entwicklungen dauern 10–15 Jahre, und es kann nicht in der Legislaturperiode umgeschmissen werden. Und man muss sich auch von den Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, auch ein wenig Zeit einräumen, dass sich das entwickeln kann. Ob der Effekt jetzt eintritt, das merken wir vielleicht erst in 4 Jahren, wenn die ersten Kinder nach der 8. Klasse aufs Gymnasium gehen. Und da sehen wir, ob sie zurecht kommen oder nicht. Politisch ist die Geschichte ja gestemmt worden in einem dreiviertel Jahr. Im Dezember soll es ja durch sein mit der Gesetzesänderung. Also das ist schon ein Prachttakt gewesen. Aber wir brauchen Zeit da reinzuwachsen und die Zeit muss man uns gewähren. Selbst die Legislaturperiode, die man vielleicht Zeit hat, ist zu kurz im Vergleich zu den langen Zeiträumen, die man bräuchte, um was richtig zu installieren. Und wir haben hier ja auch die Erfahrungen in Sachsen. Aber wir würden auf alle Fälle die individuelle Förderung nicht zurückfahren. @(.)@ Egal was wird. Das ist uns im Prinzip egal. Unser Konzept bleibt so und wird so weiter entwickelt. Man kann aber nicht sagen, wir hätten es sowieso so gemacht. Ich glaube, das dürfen wir nicht so sagen, dass wir so oder so gefördert und gearbeitet haben. Und wir würden jetzt auch nicht wieder zurückfahren (3) (Gruber, Z. 299–316)

Gruber mahnt, dass Schulentwicklungsvorhaben nicht in einer Wahlperiode abgeschlossen werden könnten, sie würden über die Legislatur hinaus andauern, «also schulische Entwicklungen dauern 10 bis 15 Jahre». Adressiert an Politiker, fordert sie für Schulen, die sich verändern wollen, «Zeit» für Entwicklung. Ob etwa das jetzige Veränderungsvorhaben Erfolg verspreche, sei möglicherweise erst in vier Jahren absehbar. Dann würden einige Kinder nach der achten Klasse auf das Gymnasium wechseln, «Da sehen wir, ob sie zurecht kommen oder nicht». Es wird offenkundig, dass erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse Kontinuität und stabile Rahmenbedingungen über einen längeren Zeitraum bedürfen. Auf diese Notwendigkeit verweist die Schulleiterin im Anschluss wiederholt. Dass auch Veränderungen auf der bildungsrechtlichen Ebene, die im Zuge der Einführung der Gemeinschaftsschule nötig sind, einer gewissen Zeitspanne unterliegen, ist Gruber bewusst. Diese seien jedoch wesentlich kürzer, hält sie fest. So werde innerhalb der nächsten neun Monate die Gemeinschaftsschule im Schulgesetz verankert. Das sei eine enorme Schwierigkeit, «das ist schon ein Akt». Mit der Konjunktion «Aber» verweist Gruber jedoch auf die Differenz: Schulentwicklungsprozesse bedürften eines viel längeren Zeitraumes. Die beteiligten Akteure benötigten «Zeit», sich weiter zu entwickeln, «da reinzuwachsen». Diese Entwicklungsspanne müsse gegeben sein, fordert sie. Erneut verweist sie darauf, «[s]elbst die Legislatur, die man vielleicht Zeit hat, ist zu kurz», wobei der Konjunktiv «vielleicht» eine Unsicherheit bezüglich der politischen Stabilität und des möglichen Fortgangs des Pilotprojektes anzeigt. Der kurze Hinweis auf die «Erfahrungen von Sachsen» macht auf das Gefühl der Unsicherheit der Schulleiterin aufmerksam. Vor dem Hintergrundwissen der Interviewerin über die Rückabwicklung der Gemeinschaftsschule nach einem Regierungswechsel in Sachsen, signalisiert der Verweis wiederholt die Problematik der Abhängigkeit von politischen Relevanzsetzungen. Letztendlich resümiert die Schulleiterin, unabhängig von dem, was die Zukunft bringt («Das ist uns im Prinzip egal (Z. 394)»), würde die Landschule die erarbeitete Konzeption umsetzen und

weiterentwickeln. Es sei jedoch falsch zu behaupten, schränkt die Leiterin ein, diese Entwicklung sei allein von der Schule initiiert worden. Damit hebt Gruber die Bedeutung des Pilotprojektes hervor: Ohne die landespolitische Rahmung hätte die Landschule keine Schulentwicklungsprozesse eingeleitet.

11.3.7 Biographische Veränderungsprozesse

Als eine elementare Größe in den Bemühungen der Schulleiterin Gruber für die Gemeinschaftsschule stellen sich ihre biographischen Erfahrungen heraus.

Gruber wurde Mitte der sechziger Jahre geboren und wuchs in Ostdeutschland auf. Sie besuchte zehn Jahre lang die POS. Ob sie im Anschluss auf der EOS weiter lernte und zwei Jahre später mit dem Abitur die Schule beendete, muss an dieser Stelle offen bleiben. Bestimmte Indikatoren wie ein plötzlicher Perspektivwechsel, ein Satzabbruch (*«Ich bin damals nach der 10. Klasse» (Z. 179)»*) und ihre persönliche Einschätzung (*«das war so eine komische Zeit. Das war auch ein bisschen knapp in 2 Jahren das Abitur zu machen (Z. 179 ff.)»*) verweisen auf ein prägendes Erlebnis hin, das offenbar in die Gegenwart hinein wirkt und stark mit Emotionen besetzt ist. In Abgrenzung zu der von ihr erlebten Struktur der Oberstufe befürwortet Gruber die Schulstruktur der DDR, die einen achtjährigen Besuch der POS vorsah, an dem ein Abitur nach vier Jahren an der EOS angeschlossen werden konnte. Als Beleg hierfür führt sie ihre Arbeitskolleg_innen an, die *«ihr Abitur in 4 Jahren erfolgreich geschafft haben (Z. 178)»*. Offensichtlich zielt die Protagonistin auf die Umstrukturierung des Schulsystems in der DDR Anfang der siebziger Jahre ab. Im Zuge der Neuordnung der Abiturstufe wurde die EOS auf die Klassenstufen elf und zwölf reduziert. Die Klassen neun und zehn wurden als Vorbereitungsklassen in die POS integriert. Deutlich erkennbar ist zudem, dass Gruber sich für die Struktur der Einheitsschule ausspricht, sich aber von den früheren Inhalten distanziert. Dieser Eindruck verschärft sich an weiteren Stellen. In Replik auf die Frage der Interviewerin, inwieweit ihren Kenntnissen über die POS Einfluss auf die Entscheidung zur Gemeinschaftsschule zukommt, bezieht die Protagonistin deutlich Position: *«[v]on der Struktur, nicht von den Inhalten»*. Ebenso schätzt Gruber in Bezug auf ihre eigene Schulzeit das längere gemeinsame Lernen als positiv ein, das *«war nicht schädlich (Z. 177)»*. Für sie ist eine klare Analogie zur Thüringer Gemeinschaftsschule erkennbar: *«[D]as wäre ja auch bei der Gemeinschaftsschule dann in drei Jahren und bis zur achten Klasse (Z. 181 f.)»*.

Des Weiteren ist der Einsatz der Schulleiterin für die Gemeinschaftsschule auf ihre praktischen Erfahrungen im Schuldienst zurückzuführen. Nach ihrem Lehrerstudium arbeitete Gruber vor und nach der Wiedervereinigung als Lehrerin und später als Schulleiterin der Regelschule «Land». Retrospektiv zieht sie aus ihrer Tätigkeit als Lehrerin in der DDR den Schluss, leistungsstarke Schüler_innen hätten in der Klasse positive Auswirkungen auf die anderen Schüler_innen gehabt; dies habe den Unterricht *«beflügelt (Z. 182)»*. Gegenwärtig kann sie auf ähnliche Erfahrungen verweisen: *«Wenn man noch ne Leistungsspitze in der Klasse hat, die spornt den Rest der Bande dann total an (Z. 183 f.)»*. Die Schulleiterin erkennt die Möglichkeiten, die aus gemeinsamem Unterricht erwachsen. Ihre Sichtweise verdeutlicht Gruber wiederholt, indem sie ihre negativen Erfahrungswerte aus dem Unterricht mit leistungsschwachen Kindern und Jugendlichen im Hauptschulzweig der Landschule den positiven Ergebnissen durch gemeinsames Lernen von Haupt- und Regelschulkindern gegenüberstellt. Insbesondere dieser Vergleich prägt ihre Grundhaltung der *«Chancengleichheit (Z. 255)»* stark. Gleichfalls hat Gruber als Lehrerin in der DDR den Umgang mit individueller Förderung erlebt. Ohne, dass es derart benannt wurde, so Gruber zurückblickend, habe man als Lehrerin auffällig leistungsstarke Kinder durch weitere Aufgaben individuell gefördert, jedoch nicht kontinuierlich und methodisch untersetzt und gerahmt. *«[D]as war dann nur mal so. [...] Aber nicht so richtig geplant und strukturiert (Z. 191 ff.)»*, schränkt sie ein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Leiterin der Landschule explizit von Inhalten des DDR-Bildungssystems abgrenzt, die Struktur des achtjährigen gemeinsamen Lernens jedoch befürwortet. Insbesondere das längere gemeinsame Lernen, das sie als Schülerin selbst erlebte, die persönlichen Erfahrungen während ihrer Tätigkeit als Lehrerin, die sie mit gemeinsamem Unterricht und der Trennung von leistungsschwachen und -starken Kindern und Jugendlichen machte sowie die verinnerlichte Praxis *«genau hinzuschauen und zu diffe-*

renzieren (Z. 268 f.)» führen dazu, dass sie die Einführung der Gemeinschaftsschule forciert – ohne Berührungspunkte mit der sozialen Welt der Reformpädagogik.

11.3.8 Zusammenfassung

Aus der vorliegenden Blickrichtung der Schulleiterin der Landschule lässt sich rekonstruieren, dass ihrem Handeln in Bezug auf die Einführung der Gemeinschaftsschule eine abwartende Haltung zugrunde liegt.

In der Vergangenheit wurden Angebote der Landesregierung zur Entwicklung der Einzelschule nicht wahrgenommen, erst als eine landespolitische Rahmung – im vorliegenden Fall das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» – als passgenau empfunden wird, greifen das Lehrerkollegium der Landschule und Frau Gruber dieses auf und setzen sich damit auseinander. Dabei begeben sie sich in einen offenen Prozess.

Die landespolitische Initiative wurde von der Schulleiterin in den Blick genommen, weil sie ein passendes Angebot für die unterschiedlichen Belange im ländlichen Raum darstellt. Aufgrund der rückläufigen Schülerzahlentwicklung in dieser Gegend ist die Regelschule «Land» permanent von Standortunsicherheit bedroht. Mit der neuen Schulform wird die Hoffnung verbunden, der Landschule ein besonderes Profil zu verleihen und dadurch an Attraktivität zu gewinnen. Durch die Abgrenzung gegenüber anderen Regelschulen soll eine Schließung verhindert und die Schülerzahl erhöht werden.

Aus sozialräumlicher Perspektive stellt die besondere Struktur der Gemeinschaftsschule, und speziell das längere gemeinsame Lernen, nach Gruber ebenfalls eine Notwendigkeit dar. Dadurch verweilen Schüler_innen länger in der Region und an der wohnortnahen Schule, Bindung verstärkt sich und sie können am kommunalen Leben teilnehmen.

Gleichzeitig wird die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule von Grubers Vorstellung der «*Chancengleichheit*» bestimmt, die auf mehrjähriger Erfahrung basiert. Durch längeres gemeinsames Lernen soll die Übergangsentscheidung, nach der 4. Klasse auf eine weiterführende Schule zu gehen oder nicht, nach hinten verschoben werden, um den Kindern entsprechend ihrer unterschiedlichen Entwicklung gleiche Bildungschancen einräumen zu können.

Überdies verbindet sich mit dem gemeinsamen Unterricht und der daraus resultierenden individuellen Förderung das Ziel, bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen eine Leistungssteigerung zu erreichen. Dadurch verbessern sich erfahrungsgemäß die Chancen auf einen höheren Schulabschluss. Dies erachtet die Schulleiterin jedoch nur als wahrscheinlich, wenn auch leistungsstarke Schüler_innen länger an der Landschule lernen.

Um den individuellen Lernbedürfnissen aller Schüler_innen gerecht zu werden, ist nach Auffassung der Protagonistin ein geeigneter organisatorischer Rahmen notwendig. Dieser soll mit dem Beschluss zur Gemeinschaftsschule geschaffen werden; der Unterricht wird neu organisiert. Dabei führt die neue Schulform dazu, dass bereits verinnerlichte Praktiken, wie die der Binnendifferenzierung, bewusst gemacht werden.

Damit Schulentwicklungsprozesse wie die Einführung der Gemeinschaftsschule gelingen sollen, müssen nach Gruber bestimmte äußere Bedingungen erfüllt werden. Nur wenn die lokalen kommunalpolitischen Akteure entsprechende Veränderungsvorhaben unterstützen, ausreichend Zeit für schulische Entwicklungsprozesse über die Wahlperiode hinaus gegeben ist und Personalressourcen bereitgestellt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs.

Die Handlungskoordination in der Landschule zeichnet sich durch eine vollständige Welt der Schulreform aus. Es existiert eine gut entwickelte Außenarena: Auf kommunaler Ebene wurde durch vorausschauende Planung ein Schulcampus geschaffen, der die Kooperation der Regel- und Grundschule erleichtert. Ebenso ist die Unterstützung des Bürgermeisters, des Landrates und insgesamt des Schulträgers sicher. Außerdem liegt eine hilfreiche landespolitische Rahmung vor, die initiierende Wirkung besitzt sowie ein staatliches Unterstützersystem.

Zusätzlich ist eine gut entwickelte Innenarena vorhanden: Der Meinungs- und Entscheidungsprozess um die Gemeinschaftsschule wurde innerschulisch unter der Beteiligung von Lehrkräften, Eltern sowie der Schülerschaft

gefällt; eine Steuergruppe wurde eingerichtet, welche beispielsweise die Umsetzung der Konzeption organisatorisch untermauert. Des Weiteren ist das professionelle Element der Lehrer_innen vorhanden, das gemeinsam mit der Schulleiterin Reform- und Einsatzbereitschaft beweist; der Wille zur Veränderung erwächst demnach aus der Einzelschule.

11.4 Zusammenführung der Perspektiven Strutz und Gruber – die Handlungskoordination befördernde Aspekte

Aus der Perspektive des Landrates Strutz und der Schulleiterin Gruber lassen sich Gelingensbedingungen generieren, welche die Handlungskoordination, die zur Teilnahme an dem schulstrukturellen Pilotvorhaben führt, begünstigt haben. Im Folgenden werden diese ausführlich dargelegt.

Organisatorische/strukturelle Bedingungsfaktoren

Aus beiden Perspektiven, insbesondere aus der der Leiterin der Landschule, kann geschlossen werden, dass die Handlungskoordination, die zur neuen Schulform und damit zu Schulentwicklungsprozessen führt, aufgrund des Angebotes der Landesregierung in Gang gesetzt wurde. Die pädagogische und strukturelle Ausgestaltung der neuen Schulform wird sowohl von Strutz als auch von Gruber als ein passendes Angebot für die Gegebenheiten des ländlichen Raumes empfunden. Weitere Aspekte, wie etwa die vorausschauende Installation von Schulzentren, eine verlässliche Koalitionsvereinbarung, die außerschulischen Auseinandersetzungsarenen auf kommunaler Ebene, das Unterstützersystem auf Landesebene sowie die Sanierungsmaßnahmen bei der Landschule beeinflussen zwar den Entschluss zur Gemeinschaftsschule, den lebensweltlichen, biographischen und inhaltlichen Faktoren wird jedoch ein bedeutend größerer Einfluss zugeschrieben.

Lebensweltliche Bedingungsfaktoren

Das Handeln beider Protagonisten wird permanent von den schwierigen Bedingungen des ländlichen Raums flankiert. Sensibel nehmen der Landrat und Gruber diesbezügliche lokale Veränderungsprozesse wahr und identifizieren sich mit ihrem kommunalen Umfeld. Auf Grundlage sinkender Schülerzahlen, der Konkurrenz um Schulstandorte, langer Fahrtwege der Schüler_innen zur Schule und der Gefahr der Verödung der Dörfer folgern Strutz und Gruber unabhängig voneinander und strategisch, dass die pädagogische und insbesondere die strukturelle Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule den lokalen Bedürfnissen entspricht und durch die strukturelle Schulreform Schulstandorte erhalten werden können.

Soziale Aspekte

Des Weiteren befördern unterschiedliche soziale Arrangements innerhalb und außerhalb der Schule den Beschluss für die neue Schulform. Unabhängig voneinander und ohne Kenntnis der Aktivitäten des jeweils anderen schaffen Strutz und Gruber Plattformen für eine Beteiligung verschiedener Gruppen. Strutz organisiert eine Außenarena, die durch Informationsveranstaltungen für Eltern, persönliche Gesprächsangebote in Schulen und unterstützende Mitarbeiter_innen des kommunalen Schulverwaltungsamtes gekennzeichnet ist. Die Leiterin der Landschule bietet mit der gut ausgebildeten Innenarena ebenfalls eine Möglichkeit für Lehrer_innen, Schülerschaft sowie Eltern, sich einzubringen. Die aus den Bewerbungsanforderungen für die Teilnahme am Pilotprojekt resultierende Konzeptarbeit sowie die Einrichtung der Diskursräume und der Steuerungsgruppe dienen der reflexiven Selbstvergewisserung über bereits Bestehendes und fördern die Vertrauensbildung. Durch die unterschiedlichen innerschulischen und außerschulischen Diskursarenen werden Ideen entfaltet sowie Bedenken ab- und Vertrauen aufgebaut. Au-

ßerdem pflegen beide Protagonisten soziale Beziehungen innerhalb und außerhalb ihres beruflichen Umfeldes, Gruber beispielsweise durch gemeinsame Festivitäten, etwa der Weihnachtsfeier der Grundschul- und Regelschullehrerschaft. Außerschulische Verflechtungen von Strutz, etwa zu Mitgliedern anderer Parteien und Vereinen, schaffen ebenfalls eine Grundlage.

Biographisch gewachsene persönliche Merkmale

Den Entschluss für die Gemeinschaftsschule bedingen bei den Akteuren Strutz und Gruber die folgenden individuell-biographischen Merkmale: Obwohl beide Protagonisten sich distanziert zum DDR-Schulsystem positionieren, erkennen sie die Struktur der Einheitsschule als positiv an. Aus ihrer Lehrertätigkeit im Schulsystem der DDR und nach der Wiedervereinigung besitzen Strutz und Gruber Erfahrungen mit differenziertem Lernen; gemeinsamen Unterricht erlebten sie als Schüler_innen.

Beide zeichnen sich durch die Reflexion der eigenen Erfahrungen, persönliche Veränderungsbereitschaft, kräftezehrendes Engagement und den Willen zur Verantwortungsübernahme aus. Gruber weist zudem eine Sensibilität gegenüber der Gefahr der Arbeitsüberlastung auf und zeigt an, dass eine Selbstbegrenzung notwendig ist.

Sowohl den Landrat als auch die Leiterin der Landschule kennzeichnen Verständnis und Zuversicht gegenüber der Lehrerschaft, obwohl die einzelschulische Entwicklung der Landschule zunächst im Gegensatz zu den Plänen des Landrates steht. Aufgrund seiner DDR-Erfahrung begreift sich Strutz als selbstwirksam und agiert voller Selbstvertrauen. Vermutlich aufgrund weiterhin wirksamer, in der DDR erworbener Handlungsmuster weist Gruber eine abwartende Haltung auf. Erscheint ein «von oben» initiiertes Angebot zur Weiterentwicklung von Schule als passgenau, greift sie dieses auf und gestaltet es. Bei der Handlungskoordination wirkt sie vor allem als Steuerungselement.

Das Handeln von beiden unterliegt strategischem Abwägen; das von Gruber vor dem Hintergrund der Standortsicherung der Landschule, das von Strutz vor der Folie der Standortsicherung staatlicher Schulen, des Bestehens seiner Partei und seiner Wiederwahl als Landrat. Den Einsatz des Landrates für die neue Schulform befördert außerdem seine Mitgliedschaft in der sozialdemokratischen Partei, innerhalb der er bei der Erstellung der Konzeption der Gemeinschaftsschule mitwirkt.

Inhaltlich-pädagogische Aspekte

Der Entschluss zur Gemeinschaftsschule begründet sich auch aus pädagogisch-inhaltlichen Aspekten. Beide Protagonisten lassen sich vom solidarischen Grundgedanken der Chancengleichheit aller Kinder und der individuellen Förderung leiten. Die pädagogische Unterstützerrolle älterer Schüler_innen gegenüber Jüngeren, das gemeinsame Lernen als Weg zu einem höheren Schulabschluss und ein Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, der der Entwicklung eines Kindes entspricht, stellen Prinzipien dar, die für Strutz und Gruber sowie auch offenkundig für die gesamte Lehrerschaft der Landschule führend sind.

12 Verdichtung der Ergebnisse

Ziel der Arbeit war es, neben offiziellen Entscheidungskriterien und Erwartungshaltungen der Entscheidungsträger auch relevante, meist aber implizit bleibende Orientierungsmuster nachzuzeichnen, unauflösbare Spannungsfelder aufzuzeigen und Voraussetzungen für die Teilnahme an schulstrukturellen Pilotvorhaben zu rekonstruieren. Die beiden aufgezeigten Fälle bildeten hierfür den Ausgangspunkt. In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Befunde der vorliegenden Studie zusammengefasst und vorgestellt. Zunächst werden die Fälle miteinander verglichen und Schnittmengen, aber auch Differenzen erfasst. Anschließend erfolgt eine verdichtete Darstellung der Einflussfaktoren, welche die Entscheidung zur Teilnahme an der strukturellen Schulreform befördert oder aber behindert

haben. Danach stehen die Spannungsfelder im Mittelpunkt, in denen die Akteure fallspezifisch im Zuge der Handlungskoordination agiert haben. Es folgt eine fallübergreifende Diskussion der unauflösbaren Spannungsfelder vor dem Hintergrund von Schützes und Breidensteins Paradoxien in Schulreformkontexten. Den Abschluss bilden die Rekonstruktion von Voraussetzungen für die gelungene Handlungskoordination, eine Einschätzung des Einsatzes der Analysekategorien der Educational Governance sowie die Reflexion der methodischen Vorgehensweise.

12.1 Ein Fallvergleich der Handlungskoordination an den Gemeinschaftsschulen «Berg» und «Land»

In diesem Kapitel werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, die im Zuge der jeweiligen Handlungskoordination zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule bei den Schulen «Berg» und «Land» auftreten.

Ausgangslage

Betrachtet man zunächst die Ausgangssituation, ist ersichtlich, dass die Bewerbung um die Teilnahme am Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in der ersten Phase die beiden Regelschulen verbindet. Insofern ist von einem grundlegenden Interesse an schulischen Entwicklungsprozessen auszugehen. Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern sind von der Gestaltbarkeit der Schule überzeugt. Die Gemeinschaftsschule wird als ein passendes Angebot empfunden, allerdings zum Teil aus unterschiedlichen Beweggründen.

Beide Schulen befinden sich im gleichen Schulamtsbezirk. Demnach werden ihre Bewerbungsanträge von gleichen administrativen Regeln bestimmt. Hinsichtlich weiterer Rahmenbedingungen wie den Besonderheiten des lokalen Umfeldes, der Schulgröße, dem Schulprofil und dem Entwicklungsstand der Schulen existieren jedoch Unterschiede.

Die Bergschule liegt, wie bereits in der Entstehungsskizze beschrieben, in einer Großstadt mit entsprechender Infrastruktur; sie ist eng an die Universität und wissenschaftliche Begleitprojekte gebunden. Die Schule ist seit der Wiedervereinigung eine Gemeinschaftsschule, ohne je als eine solche betitelt worden zu sein. Sie zeichnet sich durch längeres gemeinsames Lernen von der 1. bis zur neunten Klasse in Dreijahrgangsstufen, Inklusion und die Prämisse der individuellen Förderung aus. Die Bergschule arbeitet nach einem international anerkannten reformpädagogischen Konzept und hat bereits mehrere Preise erhalten; dementsprechend erfährt sie großen Zuspruch seitens der Eltern. Sie gilt über A-Stadt hinaus als ein «Leuchtturm» einzelschulischer Entwicklung. Derzeit lernen ca. 600 Schüler_innen an der Bergschule; die Jugendlichen haben die Möglichkeit, einen Hauptschul-, einen Regelschulabschluss oder das Abitur zu erwerben.

Die Landschule dagegen liegt in einer Kleinstadt im ländlichen Raum. In ihr lernen etwa 300 Haupt- und Regelschüler_innen von der fünften bis zur neunten beziehungsweise zehnten Klasse zusammen. Die Schule steht mit anderen Regelschulen in einem beständigen Wettbewerb um den Standort, wobei die Problematik durch sinkende Schülerzahlen verschärft wird. Sie zeichnete sich bisher durch kein markantes Profil aus; ihre Existenz steht für ein lebendiges Vereins- und «Dorfleben».

Längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung

Charakteristisch für die beiden Fälle ist, dass längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung als Anspruch und Ziel von der gesamten Schulgemeinde, also von Lehrkräften, aber auch von der Schülerschaft und vor allem von den Eltern mitgetragen werden. Thiem, Jansen, Strutz und Gruber verfolgen die solidarische Idee der Chancengleichheit und der individuellen Förderung und verstehen die Etablierung der Gemeinschaftsschule mit ihrer besonderen Struktur des längeren gemeinsamen Lernens als Beitrag zum Aufbau einer gerechteren Gesellschaft. Sie vermögen es, ihre Orientierung in die berufliche Handlungspraxis in unterschiedlichen Ausprägungen zu integrieren.

Kollektiv-historische (Berufs-) Erfahrungen der Akteure

Eine weitere gemeinsame Komponente ist die kollektiv-historische (Berufs-) Erfahrung der Akteure in der DDR und während des historischen Großereignisses der Wiedervereinigung. In diesem Rahmen erworbene, kollektive Wissensbestände und deren Reflexion führen dazu, dass politische Programme zur Entwicklung der Einzelschule selektiv wahrgenommen oder gar abgelehnt werden. Richtungsweisende Gedanken, die an Einheitlichkeitsbestrebungen des DDR-Schulsystems erinnern, werden zusammen mit dem in der DDR untypischen Prinzip der individuellen Förderung weiterentwickelt.

In (berufs-) biographischen Entwicklungsprozessen erworbene Eigenschaften wie die Reflexion vergangener Handlungen und Vorgänge, die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive anderer, die hohe Wertschätzung einer demokratischen Entscheidungsfindungskultur, Einsatzbereitschaft und die Offenheit gegenüber Veränderungen finden sich bei allen Protagonisten.

Mitbestimmung und -gestaltung

Eine weitere Gemeinsamkeit stellen stabile innerschulische und außerschulische soziale Beziehungen sowie Basisstrukturen dar, die eine Beteiligung unterschiedlicher Gruppen an Prozessen der Entscheidungsfindung ermöglichen. In diesen Netzwerken und Strukturen entstehen vielfältige Gestaltungsansätze, Strategien werden geplant, Widerstände erkannt und abgebaut, und die Akteure, insbesondere die Lehrer_innen, holen sich Zuspruch und Zuversicht gegenüber den eigenen Fähigkeiten und Potentialen. Durch Kommunikation, Transparenz im Umgang mit Themen und Handlungen, Arbeitsteilung und demokratische Entscheidungsfindung wird Vertrauen erzeugt, und darauf aufbauend können positive Entschlüsse, etwa über die Gemeinschaftsschule, sichergestellt werden.

Allerdings zeigen sich diesbezüglich Abweichungen in beiden Fällen. In der Landschule werden für spezifische Kontexte Arenen für Ideenfindung, Diskussion und Absprachen errichtet. In der Folge sind die schulischen Akteure motiviert und lassen sich energiegeladener auf die Gestaltung der Einzelschule ein. Auftretende Paradoxien und Konfliktfelder, die im Zuge der Handlungskoordination auftreten, bearbeiten die schulischen Akteure unter anderem im Rahmen des Unterstützernetzwerkes der Landesregierung⁵⁹. In der Bergschule dagegen wurde bereits über mehrere Jahre kontinuierlich ein fest installierter kreativer Raum für Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern geboten; die Schulleiterin setzt darauf, dass darin Neues entfaltet wird. Durch dieses jahrelange Engagement werden jedoch die Kräfte innovativer Lehrer_innen verbraucht beziehungsweise entsteht die Vorstellung, das Optimum innerschulischer Gestaltung erreicht zu haben. Folglich sind sie nur noch selten bereit, neue Themen weiterzudenken und zu -entwickeln. So auch bei der Gemeinschaftsschule: Eine weiterführende Schulentwicklung wird nicht angestoßen, Bewährtes wird weitergeführt; lediglich geringfügige strukturelle Anpassungen werden vorgenommen. Die Schulleiterin und die Lehrer_innen verlagern ihre Aktivitäten nach außen, etwa bei der Mitorganisation von schulübergreifenden Fachkonferenzen und dem Einsatz für weitere Gemeinschaftsschulen und finden dort Anerkennung. Durch diese vom Schulträger (durch die Person Thiem) bereitgestellten Fachkonferenzen und Vortragsreihen ermöglicht die Kommune den schulischen Akteuren, über die einzelne Schule hinaus soziale Beziehungen zu knüpfen und beeinflusst damit den innerschulischen Meinungsbildungsprozess über die Weiterentwicklung der Schulen. Zudem bearbeiten Thiem und Jansen unter anderem durch den fachlichen Austausch auftretende Reformparadoxien und Konfliktfelder produktiv.

Behördlich-ministerielle Unterstützung

Als verbindendes Moment zwischen den zwei Fällen erweist sich die behördlich-ministerielle Unterstützung. Das Bildungsministerium stellt neben dem Angebot Gemeinschaftsschule werden zu können, Geld und ein Unterstüt-

59 Wie die Entscheidungsträger mit den Paradoxien umgehen, wird im Kapitel 12.2 gesondert ausgeführt.

zungssystem bereit. Zudem haben beide Kommunen bereits im Vorfeld und unabhängig von dem Pilotprojekt Strukturen unterschiedlicher Art in der Schullandschaft geschaffen, die letztendlich den Beschluss zur Gemeinschaftsschule befördern. Auch der bereits angeführte Faktor des Aufbaus von Diskursarenen und Netzwerken stellt eine Gemeinsamkeit dar.

Darüber hinaus existiert bei den schulischen Protagonisten der gemeinsame Wunsch nach einzelschulischer Entwicklung, die unabhängig von politischer Einflussnahme ist und damit nachhaltig Bestand haben kann. Einheitlich wird die Einschätzung abgegeben, dass zusätzliches Lehrpersonal, welches längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung unterstützt, langfristig über den Erfolg der Gemeinschaftsschule entscheiden wird.

Insgesamt dokumentiert sich in der Handlungskoordination beider Schulen, dass sich trotz der sehr unterschiedlichen Verortung der Berg- und der Landschule als gemeinsame Merkmale insbesondere die «weichen» Faktoren herausstellen. Demzufolge kommen kollektiv-historischen Erfahrungen und den (berufs-) biographischen Entwicklungsprozessen der Protagonisten, inhaltlich-pädagogischen Orientierungen, innerschulischen und außerschulischen Arenen und sozialen Beziehungen eine entsprechend hohe Bedeutung zu.

12.2 Fallspezifische Paradoxien

Im Zuge der Handlungskoordination, die zur Teilnahme am schulstrukturellen Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» führt, werden die Akteure mit Herausforderungen konfrontiert, die sie als solche oftmals nicht wahrnehmen, verdrängen und unterschätzen. Damit sich jedoch die Chance auf einen positiven Beschluss erhöht, bedarf es einer realistischen Einschätzung und Bearbeitung durch die betroffenen Akteure. Im Folgenden sollen die in den Fällen «Gemeinschaftsschule Land» und «Gemeinschaftsschule Berg» aufgetretenen Paradoxien und der Umgang mit ihnen aufgezeigt werden.

Gemeinschaftsschule «Land»

Spannungsverhältnis zwischen Engagement und Überforderung

Das klassische unauflösbare Spannungsverhältnis zwischen Engagement und Überforderung zeigt sich in der Handlungskoordination der «Landschule». Aus Sicht der Schulleiterin Gruber verbinden die Lehrer_innen mit der Entscheidung zur Umwandlung der «Landschule» in eine neue Schulform bestimmte Erwartungen und Ziele. Der damit einhergehende stark erhöhte Arbeitsaufwand wird von ihnen in Kauf genommen. Hohes Engagement, das bis zur Aufopferung geht, wird freiwillig von den Lehrpersonen geleistet. Dies erzeugt jedoch Überlastungserscheinungen. So schildert Frau Gruber, die Schulleiterin der Landschule, die hohe Motivation des Lehrerkollegiums, die in der Ausschreibung erhobenen Anforderungen der individuellen Förderung zu erfüllen. Sie planen Epochalunterricht und erstellen spezifische Materialien. Damit sind allerdings hohe Arbeitsbelastungen verbunden. Emphatisch erkennt die Schulleiterin Gruber diesen Zwiespalt. In ihrer Wahrnehmung gehören zwar jene Anforderungen zu schulischen Veränderungsvorhaben, jedoch existieren für sie auch Grenzen. Um der bereits spürbaren Überforderung entgegenzuwirken, nimmt sie die vom Bildungsministerium angebotene Unterstützung wahr. Zugleich hält sie sich vor, eigenständig Grenzen bezüglich der Umsetzung der Anforderungen des Bildungsministeriums zu ziehen, um sich selbst und das Kollegium zu schützen.

Spannungsverhältnis zwischen Bewahren und Erneuern

Im Zusammenhang mit der Erstellung der Konzeption für die Bewerbungsunterlagen kristallisiert sich ein weiteres unauflösbares Spannungsfeld heraus: Das Balancehalten zwischen dem Erhalt von bereits Bewährtem und der Offenheit gegenüber neuen Reformideen. Die «Landschule» erwägt in einer ersten Reaktion alles Bisherige «über Bord zu

schmeißen». Die gesamte Unterrichtspraxis wird auf den Prüfstand gestellt. Im Nachgang relativiert die Schulleiterin Gruber diesen Ansatz, möglicherweise mit dem Wissen um die Notwendigkeit von Routinen zur Aufrechterhaltung der Ordnung. Sie hätten beschlossen, dass aufgrund der guten Erfahrungen Bewährtes wie Unterrichten mit verschiedenen Anforderungsniveaus beibehalten und weiterentwickelt werden sollte. Neuen Ansprüchen gegenüber, etwa der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Gutachten, wird sich offen gezeigt und sie werden als Herausforderung empfunden. Auf diese Weise balanciert die Schulleiterin das Spannungsfeld aus.

Neben den geschilderten Paradoxien zeigt sich im Zuge der Handlungskoordination in der Gemeinschaftsschule «Land» der folgende auflösbare Fallstrick:

Tendenz zur Angleichung bei Gruppenentscheidungen

Grundsätzlich besteht in Gruppen die Tendenz, nach Harmonie und Einmütigkeit (vgl. Janis 1972) zu streben. Aufgrund eines scheinbar gleichen Meinungsbildes innerhalb der Lehrerschaft können Aushandlungsprozesse seitens der Schulleitung als unnötig empfunden und eine kritische Analyse des Sachverhaltes ausgelassen werden. Fabel-Lamla und Wiezorek (2008, S. 336) machen ebenfalls auf diese Problematik aufmerksam und ergänzen, dass die Aufgabe der Schulleiterin als «pädagogische Visionärin, die die Leitlinien und Richtungen vorgibt», unkenntlich wird. Während des Interviews wird durch die von der Schulleiterin beinahe durchgängig gewählte «Wir»-Perspektive das Bild einer harmonisch verlaufenden Diskussion und einer homogenen Interessenlage der gesamten Lehrerschaft vermittelt. Ob die Schulleiterin und ihr Kollegium diesen Fallstrick wahrnehmen und wenn ja, wie sie damit umgehen, ist nicht erkennbar.

Gemeinschaftsschule «Berg»

Spannungsfeld zwischen demokratischer Teilhabe der Schulgemeinde und individuellen Vorstellungen der Schulleitung

Im Zusammenhang mit der partizipativen Verfahrensweise im Zuge der Entscheidung zur Teilnahme der «Bergschule» an dem Pilotprojekt kristallisiert sich ein weiteres paradoxes Feld zwischen der demokratischen Beteiligung der gesamten Schulgemeinde, also auch der Bedenkenträger, und der Schulleitung als Impulsgeber und Träger einer Vision heraus. Die gewünschte und gängige Praxis der Mitbestimmung in der Bergschule, die Aushandlungsprozesse unter den Beteiligten einschließt, steht in einem angespannten Verhältnis zu den Vorstellungen und Innovationsbestrebungen der Schulleiterin Jansen. Es muss beständig neu ausbalanciert werden. Deutlich zeigt sich in dem Fall, dass Jansen nicht versucht, ihren Willen gegenüber Widerstand durchzusetzen. Zur Unterstützung ihrer Position organisiert sie sich Beistand aus dem Bildungsministerium. Ebenso setzt sie sich mit Bedenkenträgern persönlich auseinander und baut dadurch Ängste und Widerstände ab. Zugleich etabliert sie verschiedenartige Beteiligungsarenen, in denen neben der Diskussion und Ideenfindung Vertrauen geschaffen wird.

Spannungsverhältnis zwischen Bewahren und Erneuern

Als eine weitere Herausforderung im Zuge der Handlungskoordination, die zur Teilnahme an dem Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» führt, stellt sich auch bei der «Bergschule» die Balance zwischen dem Erhalt von bereits Bewährtem und der Offenheit gegenüber neuen Reformideen dar. In der «Bergschule» steht das realisierte und seit mehreren Jahren vertraute und erfolgreich erprobte Konzept nicht zur Debatte. Es wird nicht aufgegeben und nur wenige strukturelle Veränderungen sowie eine Erweiterung an einem anderen Standort werden beschlossen. Das Austesten von Neuerungen für die innerschulische Weiterentwicklung wird nicht in Erwägung gezogen. Es wird der Eindruck vermittelt, das Bestmögliche an innerer Schulentwicklung sei bereits erreicht. Der Umgang der Schulleiterin mit diesem Spannungsfeld zeigt sich in Bezug auf die Debatte um eine mögliche Veränderung des

Standortes der Bergschule im Zuge der Entscheidungsfindung und Meinungsbildung zur Umstrukturierung zur Gemeinschaftsschule. Die Schulleiterin sucht das persönliche Gespräch mit den Bedenkenträgern und versucht, unter anderem mit Verweis auf ihre Erfahrungen, Ängste zu beseitigen und Vertrauen zu gewinnen.

*Spannungsverhältnis der Förderung von Bürgerengagement
und klientelübergreifenden Aufgaben der kommunalen Funktionsträger*

Mit der Bekanntgabe von Schulreformen im Allgemeinen und konkret im Prozess der Willensbildung einer Einzelschule entstehen oftmals Reform-Bürgerbewegungen. Insbesondere die kommunalpolitischen Akteure müssen hierbei einen Umgang mit den sozialen Bewegungen finden. Trotz des unbestritten hohen Wertes eines Bürgerengagements (vgl. z.B. Olk/Hartnuß 2011; Huber/Ahlgrimm 2012) besteht für Kommunalpolitiker die Notwendigkeit, umsichtig und immer vor dem Hintergrund der entsprechenden Funktion als Bürgermeister_in beziehungsweise Landrat oder Landrätin abzuwägen. Unerlässlich ist es, die jeweiligen Anliegen ernst zu nehmen und sie in der eigenen Handlungsstrategie zu berücksichtigen. Dabei besteht jedoch das Risiko, dass die Entfaltungsdynamik der Initiative zu sehr assimiliert wird. Ebenso muss berücksichtigt werden, dass Reform-Bürgerbewegungen in vielen Fällen nur einen Ausschnitt einer gesellschaftlichen Schicht abbilden. Sobald sie eine Gefahr ihrer Privilegien sehen, leisten sie Widerstand.

Im Zuge der Verlautbarung des Pilotprojektes «Gemeinschaftsschule im Aufbau» und im Vorfeld des Entschlusses im Fall der «Bergschule» bildete sich eine Elterninitiative, die sich für die neue Schulform einsetzte. Eltern aus der bildungsbürgerlichen Schicht wirken als Motor für die Beschleunigung der Entscheidungsfindung, weil sie den Wunsch hegen, die freie Entwicklung ihrer Kinder in einem kreativen reformorientierten Schulumfeld zu erleben. Im Widerspruch dazu möchten sie ihnen jedoch auch einen Selektionsvorsprung gewähren, sobald eine Bedrohung ihres Status⁷ empfunden wird. Bei der Frage nach einem Schulstandort Gemeinschaftsschule «Berg» engagiert sich die Elterninitiative für einen Standort in der Innenstadt. Als Bürgermeister und Sozialdezernent möchte Thiem allerdings Schulreform und Stadtteilentwicklung verknüpfen. Aus diesem Grund soll die Gemeinschaftsschule im benachteiligten Stadtteil Y etabliert werden. Hochgradig politisierte Auseinandersetzungen mit der Elterninitiative sind die Folge. Thiem geht auf dieses Spannungsfeld ein, indem er Eltern im Zuge der Entscheidungsfindung um die Frage des Standortes als Orientierungshilfe einbezieht. Im Endeffekt ist jedoch für die Kommune die in Auftrag gegebene wissenschaftliche Expertise handlungsleitend. Die letztendliche Entscheidungskompetenz liegt stets bei der Kommune.

12.3 Handlungskordinationsfördernde und -hemmende Faktoren

Ein Ergebnis der empirischen Analyse der vorliegenden Studie ist, dass sich in den untersuchten Fällen eine Vielschichtigkeit der einflussnehmenden Faktoren auf den Entschluss zu einer neuen Schulform abzeichnet. Im Folgenden werden die handlungskordinationsfördernden und -hemmenden Faktoren ausführlich beschrieben.

Miteinbeziehung und -gestaltung der Eltern und Lehrer_innen

Es wurde deutlich, dass den Eltern und Lehrkräften eine entscheidende Rolle bei dem Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess für eine neue Schulform zukommt. Ihre Zustimmung ist ausschlaggebend für den Erfolg eines positiven Entschlusses und der Umsetzung. Um diese Akteursgruppen einzubeziehen, wurden in den vorliegenden Fällen sowohl kommunale als auch innerschulische Plattformen wie Steuergruppen, informierende Themenabende und Arbeitsgruppen zur Beteiligung und für den Austausch von Informationen geschaffen. Durch diese Diskursräume wurden Ängste und Widerstände abgebaut, Ideen generiert und Motivation geweckt. Durch wechselseitige Dialoge entstanden Beziehungen, was wiederum zu Änderungen der Einstellungen führte – Unterstützung wurde gewonnen.

Ludwig, Katja (2017). *Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer Entscheidungsträger. Eine qualitative Studie zum schulstrukturellen Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen*

Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. E-Publikation (Open Access) <http://dx.doi.org/10.18442/763>

Erfahrungen mit individueller Förderung, Inklusion und dem Umgang mit Freiräumen

Zugleich zeigte sich, dass Eltern und Lehrer_innen, die bereits Erfahrungen mit individueller Förderung und Inklusion gemacht haben, große Offenheit gegenüber Veränderungen besitzen und diese auch anstoßen. In den vorliegenden Fallbeschreibungen dokumentierte sich, dass die beteiligten Akteure weniger Vorbehalte gegenüber Innovationen aufweisen, da sie bereits mit der gewandelten Schulpraxis vertraut sind. Dem voraus geht die gemeinsame Grundüberzeugung vom erstrebenswerten Abbau sozialer Bildungsungleichheiten und dem Anrecht aller Kinder auf individuelle Förderung. In diesem Zusammenhang zeigt sich allerdings auch, dass Lehrer_innen fehlen, welche jene Erfahrungen oder die notwendige Offenheit besitzen und kreative Ideen für die Umsetzung mitbringen.

Ebenso stellt sich als entscheidend heraus, dass die Schulen den Umgang mit Freiräumen für ihre innerschulische Entwicklung seitens des Schulträgers und des Landes gewohnt sind. Sowohl die Bergschule als auch die Landeshule besitzen diesbezügliche Erfahrungswerte. Sie haben bereits in der Vergangenheit Raum für eigenständige Entwicklungsmöglichkeiten genutzt und sind dadurch in der Lage, mit den gegebenen Freiräumen innerhalb der Rahmung des Pilotprojektes, etwa zur eigenverantwortlichen Konzeptentwicklung, umzugehen.

Reflexive Kompetenz der Schulleiterinnen

Als überaus bedeutsam für den Beschluss zur Teilnahme am Pilotprojekt erwies sich die Rolle der Schulleitung. In beiden Fällen zeigt sich, dass die Schulleiterinnen durch Wachsamkeit, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme die Bedürfnisse der Kolleg_innen erkannten, frühzeitig Ängste und Unklarheiten aufgriffen und diese zur Debatte stellten. Auch wurden Belastungsgrenzen rechtzeitig wahrgenommen. Infolge dieser Fähigkeiten wurden Vertrauen, Identifikation und Motivation geschaffen.

*Der Grad der sozialräumlichen Betrachtung seitens des Schulträgers
und der Wille zum Abbau von Bildungsbenachteiligung*

Ebenso wurde deutlich, dass die Entscheidung für die Teilnahme an einer schulstrukturellen Reform auch vom Grad der sozialräumlichen Betrachtung durch den Schulträger abhängig ist. In den vorliegenden Fällen zeigt sich, dass insbesondere die kommunalen Bildungspolitiker die Entwicklung des Sozialraumes und Schulentwicklung in einer engen Wechselbeziehung sehen. Ihre Anstrengungen zielen darauf ab, soziale Ungleichheit in sozioökonomisch benachteiligten Sozialräumen durch die Entscheidung für eine Gemeinschaftsschule an ausgewählten Standorten zu reduzieren. Bürgermeister und Sozialdezernent Thiem etwa spricht sich für eine Gemeinschaftsschule im Stadtteil Y aus. Durch die besondere Struktur und pädagogische Ausgestaltung der neuen Schulform soll die dortige Bildungsbenachteiligung abgebaut werden. Landrat Strutz, aber auch die Schulleiterin Gruber, beabsichtigen mit ihrem Beschluss für die Gemeinschaftsschule, Bildungsbenachteiligungen im ländlichen Raum abzubauen.

Beziehung Schulleiter und Schulträger bzw. kommunalem Bildungspolitiker

Als förderlich hat sich gleichermaßen eine gute Beziehung zwischen dem Schulträger (je nach Schulträgerschaft Bürgermeister oder Landrat) und der Schulleitung erwiesen. Besteht ein Vertrauensverhältnis, kann die innerschulische Handlungskoordination beschleunigt werden. In beiden Fällen dokumentiert sich, dass die Schulen von den netzwerkartigen Verbindungen von Thiem und Strutz profitiert haben. Durch ihr Agieren wurde der positive Beschluss zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule auf kommunaler Ebene bereits im Vorfeld abgesichert, unter anderem durch bildungspolitische Koalitionen und das Schaffen von Strukturen in der Schullandschaft. Mutmaßlich sind auch zusätzliche Ressourcen geflossen, wie an der Entwicklung der Bergschule ersichtlich.

Generationseinheit

Weiterhin kristallisiert sich heraus, dass die Entscheidungsträger in den Fällen «Gemeinschaftsschule Land» und «Berg» eine Generationseinheit sind und dies Einfluss auf die Handlungskoordination zur Teilnahme am Pilotprojekt hat. Gemäß dem Generationskonzept Mannheims (vgl. 1928, S. 310) besteht eine Generationseinheit aus einer gemeinsamen Generationslagerung⁶⁰ und einem geteilten Generationszusammenhang⁶¹ aus. Sie zeichnet sich durch geteilte weltanschauliche, soziale oder politische Sichtweisen, also durch gemeinsame «Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien» (Mannheim 1928, S. 312) aus.

Alle vier Protagonisten wurden in der ehemaligen DDR geboren und gehören den 1950–1960er Jahrgängen an. Sie wurden von den Eltern (und Großeltern) in einem sozialistischen System aufgezogen und erlebten dieses als alternativlose gesellschaftliche Realität.

Die Schulzeit der Protagonisten wurde geprägt durch die polytechnische Bildungsreform 1958, die im Jahr 1959 stattgefundenen gesetzliche Einführung⁶² der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule als einheitliche Schule für alle und das nachfolgende «Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen» von 1965 (vgl. Lenhardt/Stock 1997, S. 150 ff.). Somit kennen alle Entscheidungsträger acht- beziehungsweise zehnjähriges gemeinsames Lernen. Ebenso haben sie allerdings auch Indoktrination, Vereinheitlichungstendenzen und politisch-ideologische Einflussnahme erfahren.

Die berufliche Lehrerausbildung der Entscheidungsträger fiel in den Zeitraum Anfang bis Ende der 1970er Jahre. Diese Phase zeichnete sich durch begrenzte Abiturzahlen und Zulassungen zur Hochschule und damit durch eine Beschränkung sozialer Aufstiegschancen aus. Bei der Auswahl der Schüler_innen spielten neben dem Planungsbedarf und guten Leistungen, die politisch-ideologische Zuverlässigkeit, soziale Herkunft und gesellschaftspolitisches Engagement eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Schmidt 1990, Fischer 1992, S. 64 f.; Baske 1998, S. 187 ff.). Individuellen Berufswünschen wurde oftmals nicht entsprochen; die Studienbewerber wurden auf andere Fächer umgelenkt. Auch Landrat Strutz musste diese ihn bis heute prägende Erfahrung machen. Insbesondere der begrenzte Abiturzugang und die Auswahlkriterien für ein Studium werden von allen Entscheidungsträgern als ungerecht empfunden.

Die Berufstätigkeit der Protagonisten als Lehrer_innen fiel in die Zeit vor und nach der Wiedervereinigung. In Abgrenzung zum DDR-Regime entwickelten die Entscheidungsträger persönliche Eigenschaften wie Gestaltungswillen, Nischendenken, Selbstvertrauen und Kompromissfähigkeit. Selbstbewusst fanden sie für sich Arrangements im Unterricht und trafen damit Entscheidungen unabhängig vom zentralistischen Reglement.

Nach dem Großereignis 1989 erschlossen sich innerhalb von zehn Jahren alle Entscheidungsträger neue Positionen im Schulwesen und waren somit an dessen Transformation aktiv beteiligt. Aufgrund verschiedener kollektiver Erfahrungen und deren Reflexion werden insbesondere die Inhalte des DDR-Schulsystems und die Vorgehensweise des DDR-Regimes abgelehnt, die Struktur der Einheitsschule jedoch als positiv anerkannt. Ebenso werden die Ziele Chancengleichheit und individuelle Förderung verfolgt. Alle Protagonisten zeigen den Willen zur Verantwortungsübernahme: Lehrer Thiem wurde Chef des staatlichen Schulamtes und später Dezernent für Familie und Soziales sowie Bürgermeister und Lehrerin Jansen Schulleiterin in der Bergschule. Lehrer Strutz arbeitete zunächst als stellvertretender Schulleiter und ab dem Jahr 2000 als Landrat und Lehrerin Gruber als Schulleiterin der Landschule.

60 Eine Generationslage ist durch «die Zugehörigkeit zu einer Generation, zu ein und demselben «Geburtsjahrgange» (Mannheim 1928, S. 173) gekennzeichnet. Die Angehörigen derselben Lagerung sind durch gemeinsame sozial-historische Erlebnisse und Erfahrungen verbunden (vgl. Mannheim 1928, S. 180). Ausschlaggebend ist also nicht nur die parallele Teilnahme am Zeitgeschehen, sondern darüber hinaus die Möglichkeit der Partizipation an denselben Ereignissen (vgl. Mannheim 1928, S. 180).

61 Ein Generationszusammenhang basiert auf einer gemeinsamen Generationslage. Er zeichnet sich durch konkrete gemeinsame Erfahrungen aus («Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen» (Mannheim 1928, S. 309) aus.

62 «Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens» 1965; zitiert nach Helwig 1988, S. 189.

13 Diskussion der Ergebnisse

13.1 Diskussion der Paradoxien

Aus den vorliegenden Fällen wird deutlich, dass sich die Entscheidungsträger im Zuge der Handlungskoordination, die zur Teilnahme an einem schulstrukturellen Pilotprojekt führt, in verschiedenen unauflösbaren Spannungsfeldern bewegen. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten sich zwischen den beiden Fällen abzeichnen und auf welchen Ebenen diese liegen. Außerdem soll dargelegt werden, an welchen Stellen Anknüpfungspunkte zu Breidensteins und Schützes Paradoxien gesehen werden. Darüber hinaus wird ausgeführt, dass fallübergreifend ein gemeinsames Handlungsmuster im Umgang mit den Paradoxien identifizierbar ist.

Insgesamt dokumentiert sich, dass die Spannungsfelder unterschiedlich gelagert sind. Im Fall der «Gemeinschaftsschule Berg» agieren die Schulleiterin Jansen und der Bürgermeister und Sozialdezernent Thiem im Zuge der Handlungskoordination zwischen dem Bedürfnis, betreffende Akteure zu beteiligen und dem Wunsch nach Durchsetzung eigener Interessen. Jansen bewegt sich zwischen demokratischer Teilhabe der Schulgemeinde und ihren individuellen Vorstellungen; Thiem zwischen der hohen Wertigkeit von Bürgerengagement und zu erfüllenden klientelübergreifenden Aufgaben. Im Fall der «Gemeinschaftsschule Land» handeln aus Sicht der Schulleiterin Gruber die Lehrer_innen in dem unauflösbaren Spannungsfeld zwischen Engagement und Überforderung.

Als ein fallübergreifendes Spannungsfeld kristallisiert sich die Handlungskoordination zwischen Bewahren und Erneuern heraus. Die Handlungskoordination, die zur Teilnahme an dem Pilotprojekt führt, findet zwischen den Polen «Offenheit gegenüber neuen Reformideen» und «Erhalt von Bewährtem» statt.

Als eine weitere Gemeinsamkeit dokumentiert sich, dass sich alle unauflösbaren Spannungsfelder auf der Me-soebene⁶³ befinden. Die Umorganisation von Lernmaterialien und von Unterricht in Raum und Zeit sowie der Umgang mit Beteiligung vieler Interessengruppen erzeugen Spannungsfelder, die ausbalanciert werden müssen.

Unter Bezug auf Schützes und Breidensteins Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen zeigt sich zudem übereinstimmend, dass die Spannungsfelder überwiegend in die 1. Dimension «[...] und Schulorganisation» (Schütze/Breidenstein 2008, S. 13 f.) verortet werden können. Insbesondere beim Spannungsfeld zwischen Engagement und Überforderung dokumentiert sich ein enger Bezug zur vierten Dimension «Schulbezogene biographische Prozesse von [...] Lehrer(innen)» (Breidenstein/Schütze 2008, S. 18).

Keine Zuordnung erfahren bisher Spannungsfelder, in denen kommunalpolitische Entscheidungsträger in Schulreformprozessen agieren. Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung dieser Einflussnahme wird angeregt, eine fünfte Dimension «Arbeit des Schulträgers in Schulreformprozessen» zu ergänzen. Das paradoxe Feld «zwischen Bürgerengagement und klientelübergreifenden Aufgaben», in dem Thiem im Zuge der Handlungskoordination agiert, könnte hier eingeordnet werden.

Die folgende Tabelle verdeutlicht noch einmal das Gesagte:

Tabelle 5: Dimensionen von Schulreformprozessen (Quelle: Nach Breidenstein/Schütze 2008, S. 13–18)

1. Dimension	Historische Schulreformprozesse und Schulorganisation
2. Dimension	Lernprozesse in Reformkontexten und neue Schulkultur
3. Dimension	Lehrerarbeit in Schulreformprozessen
4. Dimension	Schulbezogene biographische Prozesse von Schüler(innen) und Lehrer(innen)

(Quelle: Eigene Darstellung)

5. Dimension	Arbeit des Schulträgers in Schulreformprozessen
--------------	---

63 Es wird sich auf die Einteilung nach Fend bezogen, die im Kapitel 3.2 ausgeführt wird.

Da die Entscheidung zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule zustande kommt, kann davon ausgegangen werden, dass die Entscheidungsträger im Zuge der vorausgehenden Handlungskoordination einen balancehaltenden Umgang mit den Paradoxien gefunden haben. Fallübergreifend zeigt sich beim Umgang mit unauflösbaren Spannungsfeldern, dass diese durch ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal der Entscheidungsträger ausbalanciert werden: Alle Protagonisten zeichnen sich durch eine reflexive Handlungsfähigkeit aus, das heißt, sie reflektieren sowohl die Strukturen in ihrer Umgebung als auch die beteiligten Akteure. Die Schulleiterinnen Jansen und Gruber sowie der Dezernent und Bürgermeister Thiem und der Landrat Strutz bearbeiten die Spannungsfelder mit paradoxem Charakter, indem sie Ressourcen wie materielle und personelle Unterstützungsangebote seitens des Bildungsministeriums, wissenschaftliche Expertise und bereits positiv bewährte schulische Praktiken wahrnehmen und für ihre Ziele nutzen. Gleichmaßen bemerken sie die Bedürfnisse, aber auch Ängste und Bedenken der sich in ihrer Umgebung befindlichen Akteure und setzen sich mit ihnen emphatisch auf Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens auseinander. Infolge dessen können Ideen entfaltet, Zweifel ab- und Vertrauen aufgebaut werden. Mit unbeabsichtigten Folgen im Zuge der Entscheidung zur Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule, wie der plötzlich auftretende Widerstand der Elternschaft gegen den Schulstandort im Stadtteil Y in A-Stadt und Unsicherheiten und Ängsten im Lehrerkollegium in der Bergschule, wird sich auseinandergesetzt. Aushandlungen werden geführt.

13.2 Passungsverhältnisse als Voraussetzung für das Zustandekommen einer Handlungskoordination

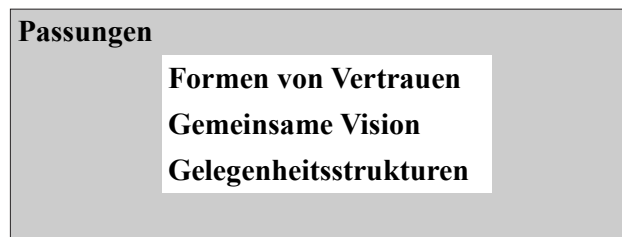
Ein weiterer zentraler Befund dieser Arbeit ist, dass eine Grundvoraussetzung für die Handlungskoordination, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten führt, Passungsverhältnisse zwischen den kommunalpolitischen und schulischen Entscheidungsträgern sowie zwischen diesen Entscheidungsträgern und Gelegenheitsstrukturen sind. Dabei umfassen Gelegenheitsstrukturen gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen, die Chancen und Situationen beeinflussen (vgl. Geissler/Oechsle 1994, S. 165).

Bei dem Terminus *Passung* beziehungsweise *Passungsverhältnis* wird sich in der vorliegenden Arbeit an Bourdieu (vgl. 1976; 2010) angelehnt. Bourdieu (vgl. 1976, S. 165 ff.) geht davon aus, dass jeder Mensch erworbene Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster besitzt. Der jeweilige *Habitus* bestimmt die Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns. «[S]tillschweigend» (Bourdieu 2010, S. 122) besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Personen mit einem ähnlichen *Habitus* (vgl. Bourdieu 2010, S. 122). Gleichmaßen kann somit davon ausgegangen werden, dass der *Habitus* die Wahrnehmung, Bewertung und Nutzung von Handlungsoptionen mitbestimmt. Der *Habitus*begriff korrespondiert dabei mit einem zentralen Aspekt der dokumentarischen Methode: dem konjunktiven Erfahrungsraum. Der Zusammenhang zwischen der dokumentarischen Methode und dem Ansatz des *Habitus* besteht darin, dass im Zentrum gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse stehen, durch die eine Handlungspraxis generiert wird. Aus den Gemeinsamkeiten resultiert ein unausgesprochenes Verständnis untereinander (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 282; Bohnsack/Nohl 1998, S. 263).

Mit Bezug darauf erscheint in der vorliegenden Arbeit der Terminus *Passung* als geeignet, um spezifische Übereinstimmungen zwischen Entscheidungsträgern schildern zu können. Fallübergreifend dokumentieren sich *Passungen* zwischen den kommunalpolitischen und schulischen Entscheidungsträgern im Vorhandensein von verschiedenen Formen von Vertrauen und einer gemeinsamen Vision. Der Terminus *Passung* kann außerdem dazu herangezogen werden, um Übereinstimmungen zwischen den Entscheidungsträgern und Gelegenheitsstrukturen aufzuzeigen. Über den Einzelfall hinaus wird ein *Passungsverhältnis* zwischen den Protagonisten und der Rahmung des Pilotprojekts «Gemeinschaftsschule im Aufbau» deutlich.

Die folgende Grafik veranschaulicht das Geschilderte noch einmal:

Abbildung 6: Passungen (Quelle: Eigene Darstellung)



Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die genannten Passungsverhältnisse in den vorliegenden beiden Fällen präsentieren. Überdies wird das Verhältnis der Passungen zueinander in den Blick genommen.

13.2.1 Passungsverhältnisse zwischen den kommunalpolitischen und schulischen Entscheidungsträgern

In der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, dass schulstrukturelle Reformvorhaben aufgegriffen werden, wenn Formen von Vertrauen unter den Entscheidungsträgern sowie zwischen den schulischen Entscheidungsträgern und der jeweiligen Lehrerschaft vorliegen und eine gemeinsame Vision verfolgt wird.

13.2.1.1 Formen von Vertrauen

Auf Grundlage von Vertrauen wird die risikobehaftete Entscheidung zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule getroffen. Dass sich Vertrauen als eine grundlegende und notwendige Voraussetzung für die Entscheidung zur Teilnahme an strukturellen Schulreformen erweist, erscheint interessant, da in beiden vorliegenden Fällen die betroffenen Entscheidungsträger in hohem Maße Unwägbarkeiten gegenüber stehen. Nach Luhmann müssen die Vertrauensgeber auf Basis der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen, aber auch mit dem Wissen, nicht alle relevanten Daten zu besitzen, den Entschluss zur Teilnahme fällen (vgl. Luhmann 1989, S. 12, 23). Gleichmaßen kann die Realisierung der (Teil-) Ziele nicht vollständig beherrscht werden; auch weil die involvierten Akteure nicht in vollem Umfang der persönlichen Kontrolle unterliegen. Ebenso sind die Konsequenzen des Entschlusses zu einer Teilnahme nicht vollständig absehbar; der Ausgang des Prozessverlaufes ist offen. Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit werden diese Unsicherheiten durch weitere Faktoren verstärkt. Das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» ist noch nicht im Schulgesetz verankert und damit ist die Gefahr einer Rückabwicklung der Gemeinschaftsschulen gegeben, wie in Sachsen aufgrund wechselnder politischer Konstellationen gegenwärtig geschehen. Im Zuge des Pilotprojektes könnten sich zudem Veränderungen inhaltlicher und politischer Art herausbilden, die wiederum neue Herausforderungen darstellen. Darüber hinaus handelt es sich um ein von der Politik (SPD) initiiertes Projekt und es müssen auf verschiedenen Ebenen (insbesondere der innerschulischen und kommunalpolitischen) Abstimmungen getroffen werden. Personellen Befindlichkeiten und politischen Einstellungen kommen an dieser Stelle eine hohe Bedeutung zu; sie sind jedoch ebenfalls nicht vorhersehbar. Trotz dieser Ungewissheiten gehen die Entscheidungsträger in Vorleistung mit ihrer Zuversichtlichkeit, schenken sich gegenseitig Vertrauen und engagieren sich für die Teilnahme an dem von der Landesregierung initiierten Pilotprojekt.

In den vorliegenden beiden Fällen «Gemeinschaftsschule Berg» und «Gemeinschaftsschule Land» zeigen sich unter den kommunalpolitischen und schulischen Entscheidungsträgern sowie zwischen den schulischen Entscheidungsträgern und der jeweiligen Lehrerschaft folgende Formen von Vertrauen: Persönliches Vertrauen (vgl. Luhmann 1989, S. 40 f.), spezifisches Vertrauen auf der Fachebene (vgl. Wagenblass 2001, S. 1936) und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen (vgl. Bandura 1977, S. 193). Bei persönlichem Vertrauen handelt es sich um Vertrauen in die Person des Gegenübers (vgl. Luhmann 1989, S. 40 f.). Spezifisches Vertrauen umfasst das Vertrauen, das einer

konkreten Person als fachlichem Experten entgegengebracht wird (vgl. Wagenblass 2001, S. 1936). Bei Vertrauen in die eigenen Kompetenzen handelt es sich nach Bandura (vgl. 1977, S. 193) um den bewussten Glauben einer Person in ihre eigenen persönlichen und fachlichen Fähigkeiten⁶⁴.

Persönliches Vertrauen zwischen Akteuren

Im Fall «Gemeinschaftsschule Berg» gibt es Anhaltspunkte, dass zwischen der Schulleiterin Jansen und dem kommunalpolitischen Entscheidungsträger Thiem eine persönliche vertrauensvolle Beziehung besteht. Als Anzeichen hierfür steht der private Anruf der Schulleiterin Jansen beim Bürgermeister und Dezernenten Thiem, nachdem die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule in der Schulkonferenz gefasst wurde. Jansen ruft Thiem während der Stadtratssitzung an, um ihm das Ergebnis mitzuteilen. Seine Handynummer ist ihr demnach bekannt. Es kann angenommen werden, dass aufgrund dieser seit Jahrzehnten bestehenden engen Bindung zwischen Jansen und Thiem der Schule auch zusätzliche Ressourcen zugeflossen sind. Die gemeinsame Gründung der Bergschule als Schulversuch neben dem gegliederten Schulsystem in Thüringen, die Organisation und Entwicklung der Bergschule seit 1990/91 sind Anhaltspunkte dafür, dass ihnen Handlungsfreiheit gewährt und persönliches Vertrauen bereits in der Vergangenheit gelegt wurde.

Spezifisches Vertrauen in die Zusammenarbeit

Auf der innerschulischen Ebene zeigt sich in beiden vorliegenden Fällen, dass die Schulleiterinnen der professionellen Kompetenz ihrer Kolleg_innen vertrauen. Die Mitbestimmung und -gestaltung der Lehrkräfte etwa und dass man tagtägliche Herausforderungen in der Berg- und der Landschule arbeitsteilig angeht, verweist auf das spezifische Vertrauen der Schulleitungen gegenüber den Lehrkräften. Beide Schulleiterinnen vertrauen darauf, dass die Kolleg_innen vor dem Hintergrund ihrer fachlichen Profession agieren und das Gelingen des Schulbetriebes absichern. In der Landschule entscheidet sich das Lehrerkollegium bewusst für eine neue Konzeption. Damit signalisieren die Lehrer_innen, dass sie ihren Kolleg_innen vertrauen, die Arbeit und damit verbundene neue Herausforderungen zu stemmen.

Zudem wird deutlich, dass sich auch die kommunalpolitischen und schulischen Entscheidungsträger auf der Fachebene untereinander vertrauen. Landrat Strutz besitzt in die professionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrerschaft in der Landschule Vertrauen. Nachdem er über den Entschluss der Landschule informiert wird, Gemeinschaftsschule werden zu wollen, zögert er zunächst. Schließlich ist er zuversichtlich, dass die schulischen Akteure mit ihren jeweiligen Kompetenzen die anstehenden Aufgaben erfolgreich meistern werden. Auch die Schulleiterin Gruber bringt dem Landrat Strutz in seiner Funktion als Rollenträger spezifisches Vertrauen entgegen. Sie baut darauf, dass der Landrat die Entscheidung der Landschule unterstützt und entsprechende Maßnahmen einleitet.

Das Vertrauen zwischen der Schulleiterin Jansen und dem Dezernenten Thiem wurde bereits in der Vergangenheit aufgebaut. Aus Interviewpassagen, aber auch an der Zustimmung zur Umstrukturierung in die neue Schulform erkennbar, wurden gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, wie die gemeinsame Gründung der Bergschule nach der Wiedervereinigung, Fachgespräche und Fachkonferenzen als Thiem noch Schulamtsleiter war, im Nachhinein als positiv eingeschätzt und beeinflussen ähnlich gelagerte zukünftige Entscheidungen. Es wurde eine Vertrauensbasis geschaffen.

Beide Schulleiterinnen vertrauen Strutz und Thiem darin, dass sie die Abstimmung über den Beschluss zur Gemeinschaftsschule in den entsprechenden politischen Gremien vorbereitet haben.

64 Bandura benennt dieses Phänomen «efficacy expectations» = Selbstwirksamkeitserwartung (übersetzt von Krapp/Rayn 2000, S. 54 ff.).

Vertrauen in die eigenen Kompetenzen

Bei allen vier Entscheidungsträgern, aber auch anteilig bei der Lehrerschaft beider Schulen, ist deutlich erkennbar, dass sie über Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen und aufgrund dessen positiv mit herausfordernden Situationen umgehen. Die Protagonisten besitzen jeweils einen biographisch verankerten Gestaltungswillen und sind in der Lage, Gelegenheitsstrukturen wie das Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» als Gestaltungsmöglichkeit wahrzunehmen. Durch (berufs-)biographische Erfahrungen, etwa mit individueller Förderung und Inklusion, empfinden die Entscheidungsträger sich selbst als fachlich kompetent. Dies wiederum beeinflusst ihre Motivation, Kompromissfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und damit den Handlungserfolg.

Das Lehrerkollegium der Landschule besitzt positive Erfahrungswerte in Hinsicht auf das gemeinsame Lernen von Haupt- und Regelschulkindern und dem damit einhergehenden binnendifferenzierten Unterricht sowie der pädagogischen Unterstützerrolle der Älteren gegenüber jüngeren Schüler_innen. In Folge dessen stellen sich die Lehrer_innen den mit der Entscheidung einhergehenden neuen Aufgaben und damit verbundenen Herausforderungen fachlich – sie trauen sich. Auch die Lehrerschaft der Bergschule hat vielfältige Erfahrungen mit altersgemischten Stammgruppen, der daraus resultierenden individuellen Förderung und der Inklusion behinderter Kinder gesammelt. Auch sie vertrauen in die eigene fachliche Kompetenz bezüglich der mit der Gemeinschaftsschule verknüpften Anforderungen wie binnendifferenziertem Unterricht.

Gleichermaßen besitzen alle vier Entscheidungsträger Erfahrungen im Umgang mit Freiräumen und nutzen diese als Chance zur Entwicklung von Schule beziehungsweise der Schullandschaft. Insbesondere die Bergschule, aber auch die Landschule in Ansätzen, entwickelten sich in der Vergangenheit ohne äußere politische Rahmenprogramme weiter. Die Gründung der Bergschule, unter anderem durch Jansen und Thiem, ihre besondere Ausgestaltung und ihr konzeptioneller Ausbau und bei der Landschule die Weiterentwicklung von einer Schule mit Hauptschulzweig hin zur integrativ arbeitenden Regelschule sowie die Schaffung von Strukturen unterschiedlicher Art in der Schullandschaft stehen für ein Agieren ohne äußere politische Impulse. Demnach sind es die Akteure gewohnt, neue Entwicklungen eigenverantwortlich anzustoßen. Sie vertrauen in ihre Wirksamkeit.

13.2.1.2 Eine gemeinsame Vision

Außerdem zeichnen sich die Entscheidungsträger durch eine gemeinsame Vision aus. Sie stellt einen übergeordneten Rahmen beziehungsweise Ziele dar, an denen sich das Bestreben der Protagonisten orientiert. Entsprechend der Vision setzen die Akteure bei ihrem Agieren Prioritäten in einzelnen Entwicklungsschwerpunkten, wie beispielsweise der Realisierung von Chancengleichheit. Auch Senge (vgl. 1999) betont die bedeutende Rolle von Visionen für die Handelnden im schulischen Kontext. «Eine gemeinsame Vision [...] gibt dem Streben der Menschen Auftrieb. Die Arbeit wird Teil eines höheren Zwecks» (Senge 1999, S. 254). In der vorliegenden Studie wurde deutlich gemacht, dass – fallübergreifend – bei allen Entscheidungsträgern der Entschluss zur Teilnahme an dem schulstrukturellen Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» auf Basis einer gemeinsamen Vision einer gesamtgesellschaftlichen, solidarischen Gesellschaft gefasst wurde. Im Folgenden wird diese ausdifferenziert.

Demokratische Partizipation

Alle Entscheidungsträger stehen für die Idee einer offenen und gerechten Gesellschaft und damit in der Tradition basisdemokratischer Denkansätze wie zum Beispiel der partizipatorischen beziehungsweise sozialen Demokratie (vgl. z.B. Bernstein 1973; Dahl 1998, S. 99 f.). Der Einbindung breiter Bevölkerungsschichten in Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse kommt in beiden Fällen ein hoher Wert zu. Durch die Beteiligung und Mobilisierung der Bevölkerung wird sich Klarheit über ihre Interessen verschafft. Konflikte zwischen politischen Akteuren und den Bürgern werden durch die Bereitstellung von Diskussionsarenen ausgetragen. Jeder Bürger nimmt sein

Recht auf Teilhabe wahr und unterstützt durch eine aktive Mitwirkung Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. Der Staat hat dabei die Funktion, die soziale Ausgewogenheit der Belange durch politische Interventionen zu gewährleisten, Rahmenbedingungen zu schaffen, Ressourcen bereitzustellen sowie transparent über entsprechende Prozesse aufzuklären. Impulse für Veränderungsprozesse müssen jedoch von den Akteuren der Einrichtungen beziehungsweise Organisationen ausgehen. So werden in den Fällen «Gemeinschaftsschule Berg» und «Gemeinschaftsschule Land» durch die Entscheidungsträger verschiedenartige innerschulische und außerschulische basisdemokratische Mitwirkungsgremien wie Informationsveranstaltungen, Konferenzen, Steuerungs- und Arbeitsgruppen sowie vielfältige Gesprächsangebote bereitgestellt. Damit wird eine Beteiligung unterschiedlicher Gruppen (Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen) ermöglicht. In Diskursarenen werden Widerstände und Bedenken erkannt und abgebaut, Informationen ausgetauscht, Konzepte entwickelt - und Vertrauen wird gestärkt. Die Protagonisten nehmen die verschiedenen Akteursgruppen ernst. Sie agieren jedoch, wie bei Dezernent Thiem und Landrat Strutz ersichtlich, mit Blick auf eine annähernd gleiche Entwicklung der Sozialräume und greifen entsprechend steuernd ein.

Ressourcenzusammenlegung sowie systemisches Denken und Handeln

Des Weiteren dokumentiert sich in beiden Fällen, dass die Protagonisten über ein ganzheitliches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung verfügen und sie dies als Modell der Zukunft sehen. Es wird die Auffassung vertreten, dass der Erfolg von tragfähigen Entwicklungsprozessen durch systemisches Denken und Handeln vergrößert wird. Diese Perspektive zeichnet sich nach Holtappels (vgl. 2010a, S. 101) durch den Blick auf Subsysteme und deren wechselseitige Beeinflussung untereinander aus. Im Fokus steht demnach nicht nur der Problemträger, sondern dessen gesamte Umwelt. Durch Zusammenarbeit und Vernetzung können Ressourcen sinnvoll eingesetzt und damit die Rahmenbedingungen insgesamt verbessert werden. In beiden Fällen zeigt sich, dass alle Protagonisten den Fokus nicht nur auf die Qualitätsentwicklung der Einzelschule, sondern auch auf die Entwicklung des Sozialraums beziehungsweise die Entwicklung der Schullandschaft in Thüringen insgesamt legen. Dezernent Thiem stellt eine soziale Benachteiligung des Stadtteils Y fest und verknüpft die Weiterentwicklung dieses Stadtteils mit der Etablierung einer Gemeinschaftsschule mit ihrer spezifischen pädagogischen Ausgestaltung. Die Schulleiterin Jansen engagiert sich für die Entwicklung der Schullandschaft in Thüringen nach dem Vorbild A-Stadt. Auch Landrat Strutz und die Schulleiterin Gruber setzen sich mit Blick auf die besondere Struktur und die pädagogischen Eckpunkte der Gemeinschaftsschule und unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des ländlichen Raumes für bestimmte Standorte für die neue Schulform ein. Durch den Bau von Schulzentren hofft der Landrat zudem, die inhaltliche Zusammenarbeit und damit die innerschulische Qualitätsentwicklung zu fördern. Sowohl Thiem und Jansen als auch Strutz und Gruber vertrauen dabei auf eine positive Wechselwirkung. Ebenso gibt es Anhaltspunkte, dass unter anderem durch eine langfristige Planung, die Umstrukturierung von Verwaltungsbereichen, wissenschaftliche Expertisen und die Etablierung einer offenen Kommunikationskultur Ressourcen gezielter eingesetzt werden konnten.

Sozial verantwortliches Handeln und die Übernahme von Verantwortung

Eine letzte wichtige Komponente der gemeinsamen Vision stellt die pro-aktive-soziale-Haltung dar. Die Entscheidungsträger handeln aktiv sozialverantwortlich, da sie Verantwortung für die verschiedenen Interessengruppen übernehmen, dialogorientiert arbeiten und den Willen zu Veränderungen besitzen. Analysen des sozialen Umfeldes und die Absicht, Wege zu finden, um eigene Interessen und jene der anderen Akteursgruppen zu verbinden, können ebenfalls zu den Bestandteilen der gemeinsamen Vision gezählt werden. Dass die Entscheidungsträger aktiv nach dieser Idee handeln, zeigt sich in der Vorgehensweise des demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses. Der Wille der Verantwortungsübernahme dokumentiert sich außerdem in dem Streben, Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Den Grundstein für die Verbreitung ihres Ansinnens, dass

sozial verantwortliches Handeln notwendig für den Erhalt der Gesellschaft ist, legen die Schulleiterinnen und ihre jeweiligen Kollegien nicht nur durch die Entscheidung, Schüler_innen gemeinsam lernen zu lassen, sondern auch durch weitere Schwerpunkte in ihren Schulkonzeptionen. In der «Gemeinschaftsschule Land» sollen zukünftig Regelschüler_innen als Mentoren für Grundschüler_innen eingesetzt werden und auf diese Weise Verantwortung übernehmen. In der «Gemeinschaftsschule Berg» ist bereits das Lernen der ersten bis neunten Klassen in Dreijahresverbünden etabliert. Ein weiteres wichtiges soziales Element ist die Reflexion des eigenen Handelns.

13.2.2 Passungsverhältnis zwischen Entscheidungsträgern und Gelegenheitsstrukturen

Eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Handlungskoordination ist das Vorhandensein eines Passungsverhältnisses zwischen den Entscheidungsträgern und Gelegenheitsstrukturen. Die Landesregierung stellte eine Gelegenheitsstruktur in Form des Pilotprojektes «Gemeinschaftsschule im Aufbau» bereit. Deutlich zeigt sich in beiden Fällen, dass aufgrund von Übereinstimmungen zwischen dieser Rahmung und (berufs-) biographischen Dispositionen sowie Erfahrungen und Voraussetzungen der Entscheidungsträger das Angebot als passgenau empfunden und aufgegriffen wird.

Die Vorgaben des Pilotprojektes umfassen mindestens achtjähriges, längeres gemeinsames Lernen und die individuelle Förderung aller Schüler_innen. Diese Struktur und die pädagogische Ausgestaltung des Pilotprojektes werden von den vier Entscheidungsträgern als ein passendes Angebot empfunden. Durch ihr Erleben des achtbeziehungsweise zehnjährigen gemeinsamen Lernens als Schüler_innen bewerten sie die Struktur retrospektiv positiv. Ebenso erfuhren die Protagonisten in ihrer Schulzeit gemeinsamen Unterricht und praktizierten diesen auch während ihrer Berufstätigkeit als Lehrer_innen. Die Schulleiterinnen Jansen und Gruber sowie Strutz als ehemaliger Lehrer besitzen Erfahrungswerte in der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen. Auch dies trägt dazu bei, dass das Pilotprojekt positiv eingeschätzt wird. Die dem Pilotvorhaben zugrundeliegende Vorstellung von der Chancengleichheit aller Kinder wird auch vor dem Hintergrund des in der DDR als selektiv und ungerecht wahrgenommenen begrenzten Abiturzugangs und anderer individueller beruflicher Erfahrungen und Erlebnisse befürwortet. Das Pilotprojekt erfährt Zustimmung und wird aufgegriffen.

13.2.3 Das Verhältnis der Passungen zueinander

Ein zentraler Befund der vorliegenden Untersuchung ist, dass eine Voraussetzung für die Handlungskoordination, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten führt, Passungsverhältnisse zwischen den Entscheidungsträgern in Form von Vertrauen und einer gemeinsamen Vision sowie Passungen zwischen den Protagonisten und Gelegenheitsstrukturen sind. Diese Passungen sind jedoch nicht statisch. Sie zeichnen sich durch eine fragile Konstruktion aus, die sich fortlaufend verändern kann. Jeder Entscheidungsträger verhält sich beständig in Relation zu seiner Umwelt und wird umgekehrt von der Umwelt beeinflusst. Daraus ergeben sich eine Dynamik und eine fragile Stabilität der Passungen. Folglich müssen sie beständig bearbeitet werden.

Wie Passungen aufrecht erhalten werden und wie instabil sie sind, lässt sich in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Formen von Vertrauen aufzeigen. Innerhalb der Schulen und durch die Schulträger wurde in Vorbereitung der Entscheidung zur Teilnahme am Pilotprojekt beständig Vertrauensarbeit geleistet.

Durch Strukturen wie beispielsweise Informationsabende, Steuergruppen, (erweiterte) Schulkonferenzen und individuelle Gesprächsangebote wurde eine Beteiligung unterschiedlicher Gruppen (Eltern, Schüler_innen, Lehrer_innen) ermöglicht und es wurden soziale Beziehungen aufgebaut. Über diese Plattformen werden kontinuierlich Informationen ausgetauscht, Strategien geplant sowie Ängste und Vorurteile beseitigt. Durch Kommunikation, Transparenz der Vorgehensweise, Verlässlichkeit, Konstanz im Verhalten, Arbeitsteilung und demokratischer Entscheidungsfindung wird Vertrauen erzeugt. In Folge dessen gewähren die Lehrkräfte der Schulleitung einen Vertrauensvorschuss und stimmen positiv für den Entschluss zur neuen Schulform.

Die Schulleiterin der Bergschule wirkt während des Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesses verstärkt in der Funktion einer Moderatorin. Sie blendet Widerstände nicht aus, sondern bearbeitet diese konstruktiv, indem sie auf Verständigung dringt. Auch durch stellvertretende Erfahrungen, die sie in persönlichen Erzählungen und Berichten weitervermittelt, wird die Bereitschaft zur Vertrauensentwicklung erhöht. Exemplarisch kann hier die Angst einer jungen Kollegin bezüglich des neuen Schulstandortes angeführt werden. Die Schulleiterin Jansen erzählt bildhaft vom eigenen Erleben und dem der älteren Kolleg_innen, als die Bergschule vor vielen Jahren in das gegenwärtige Gebäude umzog. Des Weiteren minimiert die Schulleiterin durch die Einrichtung einer Steuergruppe, verschiedener Arbeitsgruppen und durch persönliche Gesprächsangebote kontinuierlich das Konfliktpotential; sie schafft und erhält so das wechselseitige Vertrauen. Auch der Bürgermeister und Sozialdezernent Thiem ermöglicht durch Informationsveranstaltungen, jährlich stattfindende einzelschulübergreifende Fachkonferenzen und zeitweiliges Einbeziehen der Elternschaft den Aufbau einer grundlegenden Ebene für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und gewährleistet den Fortbestand des Vertrauens, insbesondere bei den Lehrkräften. So auch die Schulleiterin der Landschule: Gruber fördert das Vertrauen der Lehrkräfte, Schüler_innen und Eltern, indem sie Gesprächsformen wie informative Themenabende anbietet und zur Arbeitsteilung eine Steuergruppe einrichtet. Indem sie bei Kolleg_innen persönliche Belastungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen als Grenze von Schulentwicklung thematisiert, vermittelt sie den Lehrkräften Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und fordert/fördert die Umsetzung der Abgrenzungsfähigkeit (Nein-Sagen). Landrat Strutz bietet gleichermaßen kontinuierlich Gespräche für die Schulen an.

Unsicherheit und Ängste auslösende Momente, die eine Gefahr für die Handlungskoordination darstellen könnten, wie zum Beispiel die durch einen Regierungswechsel bedingte Rückabwicklung der Gemeinschaftsschule in Sachsen, werden dadurch ausbalanciert.

Das Passungsverhältnis zwischen den Entscheidungsträgern und der Gelegenheitsstrukturen ist durch Rekontextualisierungen gekennzeichnet. Wie bereits im Kapitel 3.2 angeführt, versteht Fend (vgl. 2006) unter Rekontextualisierung das Handeln im Rahmen von «Ordnungen des Zusammenhandelns (ebd., S. 181)», das je nach den Bedingungen vor Ort, den Interessen der Akteure und den Ressourcen interpretiert und transformiert wird.

In der vorliegenden Arbeit zeigt sich die Rekontextualisierung in der Erstellung der Bewerbungsunterlagen für die Teilnahme am Pilotprojekt. Die vom Bildungsministerium initiierte Rahmung «Gemeinschaftsschule im Aufbau» wird von beiden Schulen wahrgenommen und als passend empfunden. Laut Ausschreibung soll die Gemeinschaftsschule gemeinsames Lernen von der ersten bis zur zwölften Klassenstufe und in Ausnahmefällen zunächst bis zur zehnten Klassenstufe realisieren. Weiterhin soll sich die pädagogische Konzeption der Schule durch binnendifferenzierten Unterricht und Aussagen zu Kooperationen und Ressourcen auszeichnen⁶⁵.

Im Fall «Gemeinschaftsschule Berg» fixierten die schulischen Akteure in den Bewerbungsunterlagen nach Aushandlungen mit dem Bildungsministerium das Bestehen der bisherigen reformpädagogischen Ausrichtung der Schule und die Struktur von 13 Schuljahren. Im Fall «Gemeinschaftsschule Land» wird aufgrund der zurückgehenden Schüleranzahl und des Schülerklientels in den Bewerbungsunterlagen festgehalten, dass die Gemeinschaftsschule von der ersten bis zur achten Klassenstufe aufgebaut wird.

Zugleich zeigt sich, dass auch die vom Bildungsministerium verfolgten Ziele des längeren gemeinsamen Lernens und der individuellen Förderung eine Rekontextualisierung erfahren und transformiert werden. Die schulischen und kommunalpolitischen Akteure passen die Ziele ihren lokalen Umwelten und individuell-biographischen Interessen an. In der «Landschule» beispielsweise wirken auf die landespolitisch angestrebten Ziele neben inhaltlich-pädagogischen Aspekten der Entscheidungsträger die Bedingungen des ländlichen Raums, etwa die Konkurrenz um Schulstandorte und sinkende Schülerzahlen. In der «Bergschule» bedingen unter anderem die seit 1991 bestehende Struktur und das Konzept der Schule sowie soziale Bedingungsfaktoren und die Elternschaft die Zielvorstellungen.

65 Die ausführliche Beschreibung der Bewerbungsinhalte sowie Aussagen zur Struktur und pädagogischen Eckpunkten findet sich in den Kapiteln 9.4 und 9.5.

Gleichermaßen ist davon auszugehen, dass die Motive und Ziele auf der Mikroebene bei der Umsetzung im Unterricht durch die Lehrer_innen eine weitere Rekontextualisierung erfahren – auch wenn dies kein Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Ob Rekontextualisierungen stattfinden, hängt jedoch vom Willen der Schulleitung ab. Es ist nicht ausreichend, wenn Passungen zwischen den kommunalpolitischen Entscheidungsträgern und einer Gelegenheitsstruktur existieren; nimmt ein Schulleiter oder eine Schulleiterin eine Rahmung nicht wahr beziehungsweise bewertet sie als unpassend, erfolgt keine Handlungskoordination. Das zeigt sich etwa in den Bemühungen von Landrat Strutz, ein Gymnasium zu überzeugen, Gemeinschaftsschule zu werden. Trotz vielfacher Initiativen seitens des Landrates zeigt der Schulleiter Beharrungsvermögen. Ähnlich dokumentiert sich dies bei der Landschule. In der Vergangenheit wurde keine Gelegenheitsstruktur als passend empfunden und von der Schulleitung aufgegriffen. Erst als das Angebot «Gemeinschaftsschule im Aufbau» Zustimmung durch die Schulleitung fand, wurde die Gelegenheitsstruktur aufgegriffen. Das bedeutet wiederum, dass die pädagogische Handlungseinheit in der Funktion der Schulleitung liegt.

13.3 Diskussion der Kategorien der Analyseperspektive

Mit Hilfe der Kategorien der Educational Governance konnten in der vorliegenden Arbeit die der Handlungskoordination zugrundeliegenden Werte, beteiligten Akteure und insbesondere Formen der Handlungskoordination und ihre Strukturen erfasst werden.

Insgesamt zeigt sich, dass alle Entscheidungsträger den Abbau sozialer Ungleichheiten fokussieren. Obwohl grundsätzlich eine Machtasymmetrie zwischen den Akteuren des Schulverwaltungsamtes/Schulträgers, des Bildungsministeriums und der Schule gegeben ist, dokumentieren sich während der Handlungskoordination annähernd symmetrische Akteurkonstellationen. Der Beschluss zur Teilnahme am Pilotprojekt und damit zur Umstrukturierung in eine neue Schulform wird überwiegend durch den Mechanismus Verhandlung sowie die Koordinationsformen Gemeinschaft und Netzwerk vorangetrieben. Hintergrund hierfür könnte sein, dass kein Entscheidungsträger die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule allein vornehmen kann und die Teilnehmer eine Exit-Option besitzen; sie können das Pilotprojekt verlassen.

Das Bildungsministerium agiert als Akteur mit Anreizen und Überzeugungen. Es stellt das Pilotprojekt «Thüringer Gemeinschaftsschule im Aufbau» mit entsprechenden Rahmenvorgaben und finanziellen Ressourcen bereit und leistet Überzeugungsarbeit vor Ort. Zudem ist es, wie an der Berg- und Landschule ersichtlich, zu Verhandlungen der Rahmenvorgaben bereit.

Auch der Schulträger tritt in Beziehung zu Mitgliedern eigener und anderer Parteien und Mitgliedern der Ausschüsse, um deren Interessen auszuloten und einen positiven Beschluss zur Teilnahme am Pilotprojekt im Vorfeld abzusichern.

Die schulischen Entscheidungsträger leisten ebenfalls Überzeugungsarbeit. Fragen der konzeptionellen Ausrichtung und der Bewerbung um die Teilnahme am Pilotprojekt, verhandeln sie mit Schülern, Eltern und Lehrern in Diskursräumen unterschiedlicher Art. Darüber hinaus treten sie in Verbindung zu den kommunalpolitischen Akteuren.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ebenfalls deutlich herausgearbeitet, dass dem Schulamt aus der Perspektive der Protagonisten keine bedeutsame Funktion im Prozess der Entscheidungsfindung zugeschrieben wird.

Einzelfallübergreifend kommt den Netzwerken der kommunalen Bildungspolitik ein hoher Stellenwert zu. Durch ihre Verbindungen zu Mitgliedern eigener und anderer Parteien, zu Mitgliedern in den Ausschüssen und im Stadt- bzw. Kreistag kann der Beschluss zur Umstrukturierung in eine Gemeinschaftsschule vorbereitet werden, sodass bereits im Voraus ein positives Votum als gesichert gelten kann. Die Netzwerke werden damit indirekt von schulischen Entscheidungsträgern genutzt.

Darüber hinaus findet sich bei der Handlungskoordination vor allem die Form der Gemeinschaft. Die Entscheidungsträger orientieren sich am Modus der Solidarität. Dies findet Ausdruck in gemeinsam getragenen Überzeu-

gungen, unterschiedlichen Formen der Beteiligung, in starken Bindungen, die auch Andersdenkende einschließt und in Formen von Vertrauen.

Als fallübergreifendes Thema hat sich aus Sicht aller Entscheidungsträger die Ressourcenproblematik Zeit und Personal in Bezug auf die Umsetzung der organisatorischen und inhaltlich-pädagogischen Zielstellungen herauskristallisiert. Der Umwandlungsprozess nimmt Zeit in Anspruch, die über eine Legislaturperiode hinaus geht; zudem werden junge, engagierte und offene Lehrer_innen gebraucht.

Mit der Kategorie «Struktur und Verfügungsrechte» konnte in der vorliegenden Arbeit über den Einzelfall hinaus erfasst werden, dass im Vorfeld geschaffene Strukturen in der Schullandschaft und Verwaltung die Handlungskoordination zur Teilnahme am Pilotprojekt unterstützten. Die Errichtung von außerschulischen und innerschulischen Diskursräumen und Arbeitsgruppen, die Organisation von Konferenzen sowie die Unterstützungsangebote des Bildungsministeriums, wie zum Beispiel persönliche Beratungsgespräche, bauten zudem Widerstände ab und stärkten das Vertrauen.

Die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung «Wie kommt es, dass eine bestehende Schule in eine Gemeinschaftsschule umstrukturiert wird» und der damit im Zusammenhang stehende Fokus der Handlungskoordination kann jedoch nicht hinreichend durch den Einsatz der Analysekatégorien der Educational Governance beantwortet werden. Dafür muss der Blick auf die individuellen Entscheidungsträger gerichtet werden. Es dokumentiert sich, dass die Handlungskoordination, die zur Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten führt, im hohen Maße von biographischen Merkmalen der Akteure abhängig ist. Sie ist durch die individuellen lebensgeschichtlichen Bahnen der Entscheidungsträger und deren Verarbeitung vorstrukturiert. Erworbene Persönlichkeitsmerkmale wie eine Werteorientierung, der Wille zur Beteiligung und Gestaltung sowie Reflexivität beeinflussen unbewusst und zum großen Teil die Handlungskoordination, die zu einer Umstrukturierung in eine neue Schulform führt. Darüber hinaus ist die Handlungskoordination, wie sich gezeigt hat, von Passungen unter Entscheidungsträgern sowie Passungen zwischen der Gelegenheitsstruktur und den Entscheidungsträgern abhängig. Ob und wie eine bildungspolitische Rahmung aufgefasst wird, ist damit ebenso biographisch bedingt.

14 Reflexion der methodischen Vorgehensweise und Reichweite der Ergebnisse

Insgesamt zeigte sich, dass sich der zugrundeliegende fallrekonstruktive Forschungsansatz bewährt hat. Das leitfadengestützte Experteninterview erwies sich als geeignet, spezifisches Expertenwissen in Bezug auf die Handlungskoordination zur Umstrukturierung einer bestehenden Schule in eine Gemeinschaftsschule zu generieren. Die Konstruktion des Leitfadens war tragfähig; sinnvoll war zudem die Untergliederung der Erzählstimuli in vier Bereiche. Insbesondere die Frage zur Haltung der Akteure zum DDR-Schulsystem stellte sich als positiv heraus, da sich eine enge Verzahnung zwischen der Handlungskoordination, die zur Umstrukturierung in eine neue Schulform führt und den individuell erworbenen biographischen Merkmalen der Akteure dokumentierte. Alle Fragen waren erzählgenerierend und von Offenheit gekennzeichnet. Sie provozierten Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen.

Der Ansatz, die Perspektiven der Entscheidungsträger zur Rekonstruktion von Erfahrungswissen in Bezug auf die Handlungskoordination zu nutzen und sie mittels der dokumentarischen Methode auszuwerten, hat sich ebenfalls bewährt. Durch induktives Schlussfolgern konnte anhand von 2 Fällen der Weg zum Entschluss der Teilnahme am Pilotprojekt detailliert nachgezeichnet, handlungsleitende Orientierungen der Entscheidungsträger sowie Voraussetzungen für eine gelingende Handlungskoordination rekonstruiert und im Zuge der Handlungskoordination auftretende Spannungsfelder aufgezeigt werden, deren Berücksichtigung die zukünftige Teilnahme an schulstrukturellen Pilotprojekten stärkt. Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus, die Kategorien der Educational Governance sowie Schützes und Breidensteins Überlegungen zu paradoxen Schulreformprozessen, die der Arbeit dabei als Folien gedient haben, erwiesen sich für die Rekonstruktion als ebenso hilfreich. Auch ein Diskurs kann-

te aufgebaut werden. Durch die Nutzung der formulierenden Interpretation für den Nachvollzug des Weges der Entscheidung kam diesem Zwischenschritt eine erhöhte Bedeutung zu. Aufgrund des Vorwissens der Forscherin zum Untersuchungsgegenstand wurden die Erhebung und Auswertung der Daten kritisch reflektiert. Im Fall der Schulleiterin Frau Jansen wurde erkannt, dass eine Nacherhebung notwendig war, da die Interviewerin in eine Expertenfalle geriet.

Die Reichweite der vorliegenden Untersuchung wird auf eine mittlere⁶⁶ geschätzt. Da explizit die Handlungskoordination bei schulstrukturellen Pilotprojekten im Fokus der Studie steht, ist eine Generalisierung der Ergebnisse begrenzt. Eine weitere Einschränkung ergibt sich möglicherweise durch die biographischen Hintergründe der Entscheidungsträger. Alle interviewten Experten wurden durch ihr Erleben und ihre (Berufs-) Erfahrungen in der ehemaligen DDR, durch das damalige Schulsystem und die Umgestaltungsprozesse nach der Wiedervereinigung geprägt. Nachweislich besitzt dieser besondere Umstand Auswirkungen auf die Handlungskoordination. Hier könnten Anschlussstudien anknüpfen, in denen beispielsweise die Perspektive von Entscheidungsträgern mit westdeutscher Sozialisation nutzbar gemacht wird.

66 Bei der mittleren Reichweite handelt es sich um ein Abstraktionsniveau einer Theorie (vgl. Merton 1995).

15 Literaturverzeichnis

- Abs, H. J./Brüsemeister, T./Schemmann, M. et al. (Hrsg) (2015): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden.
- Altrichter, H./Messner, E./Posch, P. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Heinrich, M. (2005): Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30 (4). S. 6–28.
- Altrichter, H. (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektive nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 58 (3). S. 6–10.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): Einführung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden. S. 9–13.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, J./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: S. 55–103.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden. S. 15–39.
- Altrichter, H. (2010): Wie steuert sich ein Schulsystem. Annäherungen an einem Begriff mit Konjunktur. In: Knoke, A./Durdel, A.: Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: S. 121–132.
- Altrichter, H. (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, H. J./Brüsemeister, T./Schemmann, M. et al. (Hrsg) Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: S. 21–64.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden. S. 1–27.
- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen.
- Anweiler, O./Fuchs, H. J./Dorner, M. et al. (Hrsg) (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen.
- Appius, S./Nägeli, A. (2015): Bildungsreformen in Städten. Am Beispiel der Einführung von geleiteten Schulen. In: Abs, H. J./Brüsemeister, T./Schemmann, M. et al. (Hrsg) Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: S. 173–194.
- Arnold, K.-H./Bos, W./Richert, P. et al. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos W./Hornberg, S./Arnold, K.-G. et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/Berlin et al: S. 271–297.
- Aurin, K. (1990): Einleitung. Das Interesse an der guten Schule. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn. S. 9–12.
- Bandura, A. (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 1977 84 (2). S. 191–215.
- Baske, S. (1998): Allgemeinbildende Schulen. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte in sechs Bänden. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: S. 159–202.
- Baumert, J./Lehmann, R./Bos, W. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Ergebnisse. Opladen.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

- Baumert, J./Cortina, K. S./Leschinsky, A. (2008): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg. S. 70–72.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingt Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: S. 95–188.
- Becker, R. (2006): Dauerhaft Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden. S. 27–62.
- Benkmann, G./Pieringer, R. (1991): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher in der Allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin.
- Benz, A. (2004): Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept. In: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: S. 11–28.
- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U. et al. (2004): Vorwort zu: Benz, A. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden.
- Berlin-Studie (2018): Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen im Berliner Sekundarschulwesen. www.dipf.de/de/forschung/projekte/berlin-studie (Abruf: 9.10.2016).
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden.
- Bernstein, B. (1973): On the classification and framing of educational knowledge. In: Brown, R. : Knowledge, Education, and Cultural Chance. London. S. 363–392.
- Bless, G./Klaghofer, R. (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (2). S. 215–222.
- Böttcher, W. (2007): Zur Funktion staatlicher «Inputs» in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: S. 185–206.
- Bohl, T./Wacker, A. (Hrsg) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem). Münster.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997: S. 191–211.
- Bohnsack, R./Nohl, A. M.: Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: S. 260–282.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R. (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen: S. 225–252.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Nentwig-Geseman, I./Nohl, A. M. (2013): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Geseman, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden: S. 9–32.

- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen/Toronto.
- Bofinger, J. (1990): *Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Berufsschulen von 1974/75 bis 1986/87*. München.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E. M./Schwippert, K. et al. (2004): *Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: Bos, W./Lankes, E. M./Prenzel, M. et al. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschlands im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: S. 191–220.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K. H. et al. (2007): *IGLU 2006: Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster et al.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2010): *Ortseffekte*. In: Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt*. 2. Aufl. Köln/Wien et al.: S. 117–123.
- Blömeke, S./Herzig, B. (2009): *Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien*. In Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: S. 15–28.
- Breidenstein, G./Schütze, F. (2008): *Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung*. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. Bd. 22. S. 9–23.
- Brüsemeister, T./Eubel, K. D. (2003): *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld.
- Brüsemeister, T./Rürup, M./Böhm-Kasper, O. et al. (2009): *Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung und seine Realisierungsbedingungen auf einzelschulischer Ebene*. BMBF-Antrag. Gießen/Hamburg.
- Bulla, H. G. (1982): *Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule*. Frankfurt am Main/Bern.
- Burkhard, C./Rolff, H. G. (1994): *Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung*. In: Rolff, H. G./Bauer, K. O./Klemm, K. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 8. Weinheim/München. S. 205–265.
- Bussig, M./Hansen, G./Rolff, H. G. (1980): *Ethnische Minderheiten, Schülerzahlenrückgang und Jugendarbeitslosigkeit: Schulentwicklung in den USA. Ein Bericht für die Volkswagenstiftung*. Dortmund.
- Carlberg/Kavale, K. A. (1980): *The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis*. *Journal of Special Education*, 14. S. 295–309.
- Carle, U. (2005): *Leistungsvielfalt im Unterricht*. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Paderborn: S. 55–70.
- CDU Thüringen (2009): *Hauptsache Thüringen. Regierungsprogramm 2009–2014*. www.mikemohring.de/fileadmin/user_upload/Wahlen/Regierungsprogramm_2009–2014.pdf (Abruf: 11.01.2016).
- Criblez, L./Sauter, C./Beck, P. et al. (2009). *Organisationsanalyse der Behörden und Verwaltungsstrukturen im Volksschulwesen der Stadt Zürich. Analyse der bestehenden Strukturen und Abläufe zwischen und innerhalb Verwaltung, Behörden und Schuleinheiten*. Zürich.
- Czada, R. (2007): *Markt*. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U. et al. (Hrsg.): *Handbuch Governance*. Wiesbaden.
- Dahl, R. (1998): *On Democracy*. New Haven/London.
- Dalin, P. (1986): *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn/München.
- Dalin, P./Rolff, H. G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm*. Soest.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1996): *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. 3. Aufl. Bönen.
- Dedering, K. (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden.

- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart.
- Döbert, H./Führ, C. (1998): Zum Schulwesen in den neuen Bundesländern. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte in sechs Bänden. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: S. 377–389.
- Döhler, M. (2007): Die politische Steuerung der Verwaltung. Eine empirische Studie über politisch-administrative Interaktionen auf der Bundesebene. Baden-Baden.
- Durdel, A. (2009): Ganztagschulen als Teil von Bildungslandschaften. Zwischen Bereicherung und Überforderung. In: Durdel, A./Bleckmann, P. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: S. 121–133.
- Durkheim, E. (1965): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied et al.
- Dühlmeier, B. (2009): Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn. S. 162–170.
- Eberwein, H. (2003): Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Grundwissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen für den Unterricht. Stuttgart.
- Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ihre Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim et al.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998): Das Sonderschulwesen. In: Führ, C./Furck, C. L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: S. 233–254.
- Fabel-Lamla, M./Wiezorek, C. (2008): Schulentwicklung im Transformationsprozess – Zum Verhältnis von Biographie und schulischen Reformprozessen. In: Breidenstein, G./ Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden. S. 327–345.
- FDP Thüringen (2009): Thüringengerecht. Wahlprogramm der FDP Thüringen für die Landtagswahl am 30. August 2009. www.fdp-thueringen.de/news/2703-das_wahlprogramm_thueringengerecht_ist_online.html (Abruf: 11.01.2016).
- Fend, H. (1969): Sozialisierung und Erziehung. Weinheim.
- Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.
- Fend, H. (1982): Gesamtschulen im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3). S. 275–293.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Feuser, S. (2003): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main.
- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim/Basel et al.
- Fischer, A. (1992): Das Bildungssystem der DDR : Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt.
- Flick, U. (Hrsg.) (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim.

- Flick, U. (2008): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 6. Aufl. Reinbeck.
- Fuchs, H. W. (1997): Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystem. Opladen.
- Führ, C./Furck, C.-L. (1998): (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München:
- Fuhs, B. (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt.
- Fullan, M./Miles M. B./Taylor, G. (1980): Organization Development in the School. The State of Art. In: Review of Educational Research. 50. (1). S. 121–183.
- Furck, C. L. (1998a): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: S. 282–356.
- Furck, C. L. (1998b): Gesamtschule: Vom Schulversuch zur Regelschule. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: S. 328–343.
- Furck, C. L. (1998): Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: S. 245–260.
- Geiling, U./Hinz, A. (Hrsg) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs: Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn.
- Geissler, B./Oechsle, M. (1994): Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main. S. 139–167.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1964): www.ddd-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1946-a.pdf (Abruf: 16.11.2011).
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (1959): <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm> (Abruf: 16.11.2011).
- Grüne Thüringen (2009): Landtagswahlprogramm Bündnis 90/Die GRÜNEN Thüringen. Erfurt.http://gruene-thueringen.de/sites/gruene-thueringen.de/files/287385.landtagswahlprogramm_2009.pdf (Abruf: 14.01.2016)
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2014): Artikel 6 www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html (Abruf: 5.01.2015).
- Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Bd. 557. Frankfurt am Main/New York.
- Giesen, B./Leggewie, C. (Hrsg.) (1991): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin.
- Glaser, B. G./Strauss, A. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E.: Qualitative Sozialforschung, Stuttgart.
- Göhler, G./Lenk, K./Münkler, H. et al. (Hrsg.) (1990b): Politische Institutionen im gesellschaftlichem Umbruch. Opladen.
- Gradl, J. (2009): Das Volksschulwesen in der NS-Zeit am Beispiel des Stiftlandes. Forschungsarbeit.
- Groeben, A./Rieger, M. F. (1991): Ein Zipfel der besseren Welt: Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule. Essen.
- Hackfort, D./Schlattmann, A. (1994): Qualitative und quantitative Analysen im Verfahrensverbund. Das Beispiel der Video(selbst)kommentierung. In: Strauß, B./Haag, H. (Hrsg.): Forschungsmethoden – Untersuchungspläne – Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft. Schorndorf. S. 227–234.
- Haenisch, H. (1993): Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest.

- Haenisch, H. (1994): Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule (27). Soest.
- Hameyer, U. (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970–1981. Weinheim.
- Hameyer, U. (1992): Die innere Qualität innovativer Grundschulen – Ergebnisse aus Fallstudien der Selbsterneuerungsfähigkeit. In: Hameyer, U./Lauterbach, R./Wiechmann, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn. S. 77–103.
- Hansen, R./Rolff, H. G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. Neuere Entwicklungen in den Sekundarstufen. In: Rolff, H. G./Bauer, K. O./Klemm, K. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. Weinheim: S. 45–79.
- Hansen, R./Pfeiffer, H. (1998): Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolff, H. G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 10. Weinheim: S. 51–86.
- Heiner, U./Strunck, S. (Hrsg.) (2008): Begabtenförderung an Gymnasien: Einwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.
- Helmer, J./Bastian, J./Emminghaus, C. (2009): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Zwischenbericht. <http://life.epb.uni-hamburg.de/node/2191> (Abruf: 14.01.2011).
- Helmke, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen.
- Herrlitz, H. G./Hopf, W./Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung. Weinheim/München.
- Helwig, G. (Hrsg.) (1988): Schule in der DDR. Köln.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung – HIBS – (1995): Schule im Spannungsfeld von schulaufsichtlicher Vorstrukturierung und autonomer Weiterentwicklung. Untersuchung im Rahmen des OECD-Projektverbundes «The Effectiveness of Schooling and Educational Ressource Management». Wiesbaden.
- Hildes Schmidt, A./Schnell, I. (1998): Integrationspädagogik. Weinheim/München.
- Hildes Schmidt, A./Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/Basel: S. 115–134.
- Hintz, D./Pöppel, K. G./Rekus, J. (1993): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München.
- Hofer, M. (1996): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Enzyklopädie der Psychologie. Teil D. Serie 1 Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Göttingen: S. 213–252.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32. S. 337–372.
- Hoff, W. (2005): Schulleitung als Bewährung. Ein fallrekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. Opladen.
- Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim/München 2002.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte – Forschungsbefunde – Instrumente. Neuwied.
- Holtappels, H. G. (Hrsg) (2004): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung, Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München.
- Holtappels, H. G./Rolff, H. G. (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp, U./Reh, S. (Hrsg): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim/München: S. 59–74.

- Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Chance Management – Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Chance Management. Weinheim/München: S. 11–39.
- Holtappels, H. G. (2008): Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin. Zusammenfassende Ergebnisse einer Expertise. www.ifs-dortmund.de/assets/files/Expertise%20Gemeinschaftsschule_Berlin-Zusammenfassung-sw.pdf (Abruf: 04.02.2011)
- Holtappels, H. G. (2010a): Schule als Lernende Organisation. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: S. 99–105.
- Holtappels, H. G. (2010): Schulentwicklungsforschung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: S. 26–29.
- Holtappels, H. G./McElvany, N. (2015): Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs «Längeres gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule» in Nordrhein-Westfalen. www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Forschung/Gesamtliste-Laufende-Projekte/Gemeinschaftsschule.html (Abruf: 1.4.2016).
- Huber, S. G./Ahlgrimm, F. (2012): Kooperation: aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster et al.
- Idel, T. S./Ullrich, H. (2004): Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: S. 367–383.
- Idel, T. S./Ullrich, H./Raum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Zur Einleitung in diesem Band. In: Baum, E./Idel, T. S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: S. 9–106.
- Janis, I. (1972): Victims of Groupthink. Boston.
- Jennessen, S./Kastirke, N./Uhlrau, K. (2005): Heterogenität als Herausforderung in der Grundschule – Ausgewählte Aspekte schulischer Handlungsmöglichkeiten. In: Hellmich, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen nach IGLU – Grundschulunterricht heute. Oldenburg: S. 87–101.
- Jenzer, C. (1982): Gesamtschule Dulliken 1970–1980. Idee- Realisierung – Resultate – Ausblick. Die Schlussbilanz zum einzigen (öffentlichen) Gesamtschulversuch der deutschen Schweiz. Bern.
- Johanns, D./Horak, R. (2001): Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse. In: Himmelstein, K./Keim, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Frankfurt am Main: S. 191–206.
- Jüngst, K. L./Schauder, A. (1978): Wissenschaftliche Begleitung der «integrierten Gesamtschule Dillingen Saar» – ein Beispiel eines Forschungsprojektes. In: Zeitschrift Unterrichtswissenschaft. Bd. 6. München/Wien et al.: S. 135–147.
- Kempfert, G./Rolff, H. G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim/Basel.
- Killus, D. (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern. München/Berlin et al.
- Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Klemm, K./Rolff, H. G. (1988): Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: Rolff, H. G./Klemm, K./Tillmann, K. J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 5. S. 75–101.
- KMK-Beschluss (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf (Abruf: 1.10.2011).

- Koalitionsvereinbarung (Vereinbarung zwischen Christlich Demokratischer Union (CDU) Landesverband Thüringen und Sozialdemokratischer Partei Deutschlands SPD) Landesverband Thüringen über die Bildung einer Koalitionsregierung für die fünfte Legislaturperiode des Thüringer Landtages) (2009): S. 22–25.
www.spd-thueringen.de/dl/Koalitionsvereinbarung_SPD_CDU_Thueringen_2009.pdf (Abruf: 05.01.2011).
- Kniel, A. (1979): Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen: eine Analyse empirischer Untersuchungen. Rheinstetten.
- Köbberling, A./Schley, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Weinheim/München.
- Kogan, M. (1996): Monitoring, control and governance of school systems. In: OECD (Hrsg.): Evaluating and reforming education systems. Paris: S. 25–45.
- Klieme, E./Terhart, E. (2006): *Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2). S.163–166.
- Krapp, A./Rayn, R. M. (2000) Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44. S. 54–82.
- Kulik, C.-L.C./Kulik, J.A. (1982): Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal* 19 (5). S. 415–428.
- Kulik, C.-L.C./Kulik, J.A. (1984): Effects of ability grouping on elementary school pupils: A meta-analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Toronto/Ontario et al.
- Kunze, I. (2009): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2. Aufl. Baltmannsweiler: S. 13–25.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: S. 15–54.
- Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1. Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. Bd. I. Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung Bd. II. Methoden und Techniken. München/Weinheim.
- Lange, S./Schimank, U. (2004): Einleitung: Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: S. 9–44.
- Lehberger, R. (1992): Schule als Lebensstätte der Jugend. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J. W. et al. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalismus. Frankfurt am Main: S. 32–64.
- Lehmann, R. H./Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg.
- Leibniz, G. W. (1996): Philosophische Werke. Hrsg. Buchenau, A./Cassirer, E. 4 Bände. Leipzig 1915. Neuausgabe Hamburg 1996.
- Lenhardt, L./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt am Main.
- Lewin, K. T. (1947): Frontiers in Group Dynamics. In: *Human Relations* 1 (1). S. 1–41.
- Linchevski, L./Kutscher, B. (1998): Tell me with whom you're learning and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 29 (5). S. 533–554.
- Linke Thüringen (2009): Politikwechsel für Thüringen – jetzt!! Das Regierungsprogramm der LINKEN zur Landtagswahl 2009. www.die-linke-thueringen.de/fileadmin/LV_Thueringen/dokumente/Regierungsprogramm_2009_Entwurf.pdf (Abruf: 1.5.2016).

- Lösel, F. (1975): Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In: Brusten, B./Hohmeier, J. (Hrsg.): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Darmstadt. S. 7–32.
- Lüders, M./Rauin, U. (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: S. 691–702.
- Luhmann, N. (1989): Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Kompetenz. Stuttgart.
- Luyten, H./van der Hoeven-van Doornum, A. (1995): Classroom composition and individual achievement. Effects of classroom composition and teacher goals in Dutch elementary education. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20 (1). S. 42–62.
- Maag Merki, K. (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung* 12 (2). S. 22–30.
- Mack, W./Schroeder, J. (2005): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, F./Maurer, S./Reutlinger, C., Frey, O. (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*: Wiesbaden: S. 337–354.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie* 7. S. 157–185, 309–330.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie*. Neuwied: S. 91–154.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.
- Matschie, C. (2010): zitiert nach Otto: Ein Minister will die Gemeinschaftsschule. *Die Zeit*. Nr. 4. S. 62.
- Mauthe, A./Rösner, E. (1998): Schulstruktur und Durchlässigkeit. In: Rolff, H. G./Bauer K. O./Klemm, K. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch zur Schulentwicklung*. Bd. 10. Weinheim: S. 87–125.
- Mayntz, R. (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: Ellwein, T./Hesse, J. J./Mayntz, R. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft*. Baden-Baden: S. S. 89–110.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung*. Frankfurt am Main/New York: S. 39–71.
- Mayntz, R. (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, A. (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 65–76.
- Mayntz, R. (2005): Governance-Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Mayntz, R. (Hrsg.): *Über Governance, Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Frankfurt am Main: S. 41–52.
- Mayntz, R. (2009): *Über Governance. Institutionen und Prozesse politische Regelung*. Frankfurt am Main.
- Melzer, W./Stenke, D. (1996): Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Rolff, H. G./Bauer, K. O./Klemm, K. et al (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Bd. 9. Weinheim: S. 307–337.
- Melzer, W./Wesemann, M. (2006): Schulreform – Schulentwicklung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: S. 86–91.
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (1996): Einführung: Schulreform als permanenter Prozess. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*. Opladen. S. 7–10.
- Melzer, W./Schmechtig, N./Adolph, A. (2012): Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche «Schule mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule». Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte I (Längsschnitt), II und III (Längsschnitt) Untersuchungswelle 2011/2012. Dresden. www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/SV-GMS-5
ZwischenberichtTUDD_web.pdf (Abruf: 1.10.2016)
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: S. 71–93.

- Meuser, M./Nagel, U. (2006): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen et al.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H. et al. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: S. 465–480.
- Merton, R. K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin/New York.
- Moldenhauer, A. (2015): Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen. Opladen/Berlin et al.
- Mortag, I. (2007): Die Gemeinschaftsschule ist in aller Munde. www.uni-leipzig.de/~mortag/Publikationen/GSG.pdf (Abruf: 21.11.2011).
- Nitsch, U. M./Stöcker, H. (1992): «So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode....» Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen der Weimarer Zeit. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J. W. et al. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: S. 137–157.
- Nölting, B. (2004): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus und institutionelle Steuerung. In: BMBF (Hrsg.): Steuerung und Transformation. Überblick über theoretische Konzepte in den Projekten der sozial-ökonomischen Forschung. Diskussionspapier 01. Berlin: S. 17–23.
- Nohl, A. M. (2008): Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Nohl, A. M. (2009): Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim.
- Olk, T./Hartnuß, B. (2011): Handbuch bürgerschaftliches Engagement. Weinheim.
- Opp, G./Budnik, I./Fingerle, M. (2008): Sonderschulen – integrative Beschulung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: S. 341–361.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.
- Prediger, S. (2003): Heterogenität macht Schule – Herausforderungen und Chancen. In: Sailer, W. (Hrsg.): Schulbegleitforschung Bremen Jahrbuch 2004. Bremen: S. 90–97.
- Preuss-Lausitz (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik, 6. Aufl. Weinheim/Basel: S. 458–470.
- Preuss-Lausitz, U. (2008): Gemeinschaftsschule als Antwort auf die Krise der Schule? In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim/Basel. S. 9–24.
- Preuß, B./Wissinger, J./Brüsemeister, T. (2015): Einführung der Schulinspektion. Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In: Abs, H. J./Brüsemeister, T./Schemmann et al (Hrsg.): *Governance im Bildungssystem – Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: S. 117–142.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. München.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München.
- Radde, G. (1992): Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J. W. et al. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalismus. Frankfurt am Main: S. 89–106.

- Radtke, F. O. (2003): Schulautonomie: Bildungspolitisches Ringen um Definitionsmacht. In: Brüsemeister, T./Eubel, K. D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: S. 131–138.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
- Resh, N./Dar, Y. (1992): Learning segregation in junior high-schools in Israel: Causes and consequences. *Educational Effectiveness and School Improvement* 3 (4). S. 272–292.
- Reuter, L. R. (1998): Partizipation im Schulwesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4. 1945 bis zur Gegenwart. Teilbd. 2. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. Hrsg. Von Führ, Ch./Furck, C.-L. München: S. 229–331.
- Ritter, M./Krützfeldt, J./Melzer, W. (2014): Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Dresden. Abschlussbericht. www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/schulsystem/gemeinschaftsschule/2014_wissenschaftliche_begleitung_thueringer_gemeinschaftsschule_abschlussbericht.pdf (Abruf: 1.10.2016)
- Rösner, E. (2008): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein. Veränderungen der Schulstruktur als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Münster/New York et al.
- Rösselet, S. (2011): ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Delphibefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Rolff, H. G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München.
- Rolff, H. G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
- Rolff, H. G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: S. 29–36.
- Rosenbusch, H. S. (2000): Schulleitung – Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch. In: Scheunpflug, A. (Hrsg.): Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93. München: S. 7–20.
- Rösner, E. (2008): Die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein: Veränderungen der Schulstruktur als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. München et al.
- Rumpf, H. (1984): Lebenszeichen. Ein Bericht über Streifzüge durch die Laborschule. In: Neue Sammlung: 24. S. 556–571.
- Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimore, P. et al. (1979): Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on Children. Cambridge.
- Sauer, J./Gamsjäger, E. (1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel.
- Schauder, A. (1980): Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Integrierte Gesamtschule Dillingen. Saarbrücken.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. London.
- Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S. M. (2003): Educational Evaluation, assessment, and monitoring. A Systemic Approach. Lisse et al.
- Schimank, U. (2002): Das zwiespältige Individuum. Zum Person-Gesellschaft-Arrangement der Moderne. Opladen.
- Schimank, U. (2009): Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. Die deutsche Schule 101 (3). S. 231–239.
- Schmechtig, N./Melzer, W. (2014): Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche «Schule mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule». Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchung in Kohorte II, Jahrgang B und III (Längsschnitt) Untersuchungswelle 2013/2014. Dresden.

- www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/SV-GMS-7_Zwischenbericht_TUDD_Stand_121114.pdf (Abruf: 1.10.2016)
- Schmidt, G. (1990): Lehrerbildung und Lehrerschaft in der DDR. In: Anweiler, O. et al. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und in der DDR. Köln: S. 526–538.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim/München.
- Schütz, A. (1972): Der gut informierte Bürger. In: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: S. 85–101.
- Schütze, F. (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hrsg.): Sociolinguistics / Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. New York. S. 520–553.
- Schütze, F. (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: S. 183–275.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2016): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/gems_2013_2014_abschlussbericht_mit_isbn_pdf.pdf (Abruf: 17.06.2016).
- Senge, P. M. (1999): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. 2. Aufl. Stuttgart.
- Slavin, R. E. (1990): Cooperative Learning. Theorie, research, an practice. New York.
- Steinke, I. (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, E./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Hamburg: S. 319–331.
- Stoecker, H. (1995): Arbeits- und Gemeinschaftsschule an der Helgoländerstrasse in Bremen 1921–1933. In: Pädagogik 47 (4). S. 49–54.
- SPD-Fraktion Thüringen (2008): Die Thüringer Gemeinschaftsschule. Unser Weg zum längeren gemeinsamen Lernen. <http://14.spd-thl.de/dokumente/dok/200802-laenger-lernen.pdf> (Abruf: 10.10.2016).
- SPD Thüringen (2009): Thüringen. Unser Land gestalten. Regierungsprogramm der SPD Thüringen 2009-2014. http://www.spd-thueringen.de/dl/SPD_Thueringen_Regierungsprogramm_2009-20141.pdf (Abruf: 14.01.2016).
- Sprondel, W. M. (1979): «Experte» und «Laie»: zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W. M./Grathoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: S. 140–154.
- Tenorth, H. E. (1988): Geschichte der Erziehung. Weinheim/München.
- Thüringer Gesetz über die Schulaufsicht (ThürSchAG): <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulAufG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&az=true> (Abruf: 1.10.2016)
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) 1991: Vorläufiges Bildungsgesetz (VbiG). In: Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Die neuen Bildungswege in Thüringen. Erfurt.
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchG) (2013): §41 (1) Schulnetzplanung. <http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf> (Abruf: 10.10.2016)
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchG) (2013): §6a Gemeinschaftsschule. www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.de (Abruf: 10.10.2016).
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchG) (2013): §13 Schulen und Schulträgerschaft. <http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf> (Abruf: 10.10.2016)
- TMBWK (1) (2010): Unveröffentlichtes Arbeitspapier (1) des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Erfurt.

- TMBWK (2) (2010): Unveröffentlichtes Arbeitspapier (2) des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Erfurt.
- TMBWK (3) (2010): unveröffentlichtes Arbeitspapier (3) des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Erfurt.
- TMBWK (4) (2010): Konzeption des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schulen. Erfurt. https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?uuid=6595a652-dfa0-46ed-b638-164545728c9c&groupId=10113 (Abruf: 14.10.2016)
- TMBWK Ansprechpartner (2016): www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schulwesen/schulsystem/gemeinschaftsschule/weg/index.aspx (Abruf: 30.05.2016).
- Thurn, S./Tillmann, K. J. (1997): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld.
- Thurn, S./Tillmann, K. J. (2005): Laborschule – Modelle für die Schule der Zukunft. In: Thurn, S./Tillmann, K. J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek bei Hamburg: S. 11–19.
- Tillmann, K. J./Bussigel, M./Philipp, E. et al (1979): Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim.
- Tillmann, K. J. (1987): Zwischen Euphorie und Stagnation – Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg.
- Tillmann, K. J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Heterogenität. Friedrich Jahresheft XXII. S. 6–9.
- Tillmann, K. J./Wischer, B. (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik 58. (3). S. 44–48.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2011): www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 10.10.2016).
- Vanberg, V. (1982): Markt und Organisation: individualistische Sozialtheorie und das Problem korporativen Handelns. Tübingen.
- Wagenblass, S. (2001): Vertrauen. In: Otto, H. U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Aufl. Neuwied/ Kriftel: S. 1934–1942.
- Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 50. 8. Aufl. Hohengehren.
- Wenzler, I. (2003): Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule – Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In: Herrlitz, H. G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: S. 65–86.
- Wichmann, J. (2011): Die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein – der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (4). S. 534–553.
- Willems, (Hrsg.) (2008): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden.
- Wolff, S. (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: S. 502–514.
- Zlatkin-Troitschanskaja, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Frankfurt am Main et al.

16 Anhang

Interviewvorbereitung / Erklärung zum Datenschutz

Vorstellung der eigenen Person und des Forschungsvorhabens

«Im Rahmen meiner Dissertation über die Einführung der Gemeinschaftsschule in Thüringen untersuche ich die kollektive Motivlagen der beteiligten Akteure. Dazu befrage ich Entscheidungsträger aus unterschiedlichen Institutionen.»

Datenschutzes, Gewährleistung der Anonymität

«Mir ist bewusst, dass ich bei meiner Forschertätigkeit zum Datenschutz verpflichtet bin und Anonymität gewährleisten muss. Ich werde auch alle Angaben zu Ihrer Person, Ihren Aussagen und dem Ort kodieren. Da die Untersuchung jedoch lokal auf Thüringen beschränkt ist, kann es unter Umständen möglich sein, dass doch Rückschlüsse auf Sie gezogen werden. Ich kann Ihnen anbieten, dass ich Ihre Aussagen zusätzlich verfremde und Ihnen die Fallauswertung vor der Veröffentlichung zukommen lasse.»

Durchführung

«Es handelt sich hier um kein öffentliches Interview, wie Sie das sicherlich kennen. Es wird in keiner Zeitung erscheinen. Die Aussagen dienen ausschließlich meinem wissenschaftlichen Forschungsinteresse. Mir kommt es darauf an, dass Sie mir möglichst frei und ausführlich erzählen.»

Aufzeichnung

«Ich möchte das Gespräch gerne aufnehmen, damit ich die Inhalte des Interviews zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachvollziehen kann.

Haben Sie noch Rückfragen?»

Daten

Name des Interviewten:

Ort und Datum des Interviews:

Dauer:

Bemerkungen zum Interviewablauf, Eindrücke, Auffälligkeiten:

Offener Leitfaden / Erzählstimuli

je nach Akteur modifiziert:

Block I Einstiegsfrage) Erzählung über Handlungskoordination / Hintergründe

a) Erzählen Sie mir, wie kam es dazu, dass hier in ... (Ort) eine Gemeinschaftsschule entsteht?

Nachfrage: Bei dem Entscheidungsprozess für die Gemeinschaftsschule sind sicher mehrere Institutionen und Personen eingebunden gewesen – wie war das denn konkret?

Block II Ziele, Aufgaben

a) Worin sehen Sie Ihre Aufgaben als ... (Berufsbezeichnung) bei der Einführung?

b) Sie haben das vorhin schon kurz angerissen. Können Sie mir trotzdem noch einmal erzählen, welche Erwartungen Sie in Bezug auf die Einführung der Gemeinschaftsschule haben?

Block III Haltung DDR-Schulsystem

a) Bei vielen wird die Gemeinschaftsschule als Anlehnung an das DDR Bildungssystem wahrgenommen, wie sehen Sie das?

Nachfrage: Haben Sie andere Erfahrungen mit längerem gemeinsames Lernen oder ähnlichem außer die in der DDR gehabt?

Block IV Bilanz und Nachfrage

a) Alles in allen, was denken sie, wie wird Ihrer Meinung nach durch die Gemeinschaftsschule der Auftrag von Schule erfüllt?

b) Gibt es noch etwas, was Sie in diesen Rahmen als wichtig erachten und was für mein Forschungsvorhaben von Interesse sein kann?